



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto

Educação Histórica e Patrimonial:
conceções de alunos e professores sobre
o passado em espaços do presente





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto

**Educação Histórica e Patrimonial:
concepções de alunos e professores sobre
o passado em espaços do presente**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Barca

Setembro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome:

Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto

Endereço Eletrónico: mhelenapinto@gmail.com

Título da Tese de Doutoramento:

Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente

Orientador:

Professora Doutora Isabel Barca

Ano de conclusão: 2011

Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ____/____/____.

Assinatura: _____



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto

**Educação Histórica e Patrimonial:
concepções de alunos e professores sobre
o passado em espaços do presente**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Barca

Setembro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome:

Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto

Endereço Eletrónico: mhelenapinto@gmail.com

Título da Tese de Doutoramento:

Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente

Orientador:

Professora Doutora Isabel Barca

Ano de conclusão: 2011

Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ____/____/____.

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Isabel Barca que me incentivou novamente a cruzar os caminhos do Património e da Educação Histórica, desafiando-me a avançar neste percurso investigativo, acompanhando-o sempre com rigor científico, comentários construtivos e inestimável amizade.

Aos professores e alunos que participaram no estudo, pelo interesse e diligência com que aderiram às propostas de atividade, enfrentando, por vezes, condições climatéricas adversas e disponibilizando o seu tempo livre de forma admirável. Às Direções dos Agrupamentos de Escolas de S. Torcato, Santos Simões, Egas Moniz, Prof. João de Meira, Martins Sarmento e Francisco de Holanda, em Guimarães, pelo acolhimento a esta investigação.

Ao Museu de Alberto Sampaio, e especialmente à Dra. Isabel Fernandes, sua diretora no período em que foi aplicado o estudo empírico, por abrir as portas da “Sala de Aljubarrota” em horários tão diversos, aos vários grupos de participantes. Também à Dra. Maria José Queirós, pelos seus esclarecimentos sempre enriquecedores sobre a história urbana de Guimarães.

À MURALHA, Associação de Guimarães para a Defesa do Património, pela permissão de uso de fotografias do seu arquivo na elaboração do instrumento de trabalho.

À Patrícia Sampaio, pelos esclarecimentos de estatística, fundamentais no calcorrear dos percursos menos conhecidos da análise quantitativa.

À Júlia, pelo incentivo e conversas que me alargaram o horizonte da Educação Histórica.

À Zé, pelo estímulo e apoio sempre disponível... A todos os meus amigos, obrigada pelo ânimo ao longo deste percurso.

Em especial, à minha família, pelo carinho e alento, sempre... a ternura dos meus sobrinhos, Diogo e Gabriel. Obrigada Né, por despenderes algum do teu tempo de mamã com a revisão do texto final.

Ainda à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), pela concessão da Bolsa de Investigação, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e a partilha na rede de investigação em Educação Histórica.

À Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE), pela concessão da Equiparação a Bolseiro no ano letivo de 2010/2011, essencial à redação da tese e conclusão do trabalho de doutoramento.

Estudo implementado no âmbito do Projeto “Consciência Histórica: Teoria e Práticas II”, aprovado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER (PTDC/CED/72623/2006, FCOMP-01-0124-FEDER-007109)

Bolsa de Investigação no âmbito do QREN-POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, comparticipada pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES com a referência: SFRH/BD/36616/2007.



RESUMO

Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente

Esta investigação enquadra-se no domínio científico da Educação Histórica, com destaque para a ideia de consciência histórica de alunos e de professores, tendo como referência a reflexão filosófica de Jörn Rüsen e de Peter Lee nesta área de conhecimento. O principal enfoque deste estudo é a articulação entre a evidência e a consciência históricas no que respeita a concepções de alunos e de professores, com especial atenção para o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, dada a sua relação com o processo de construção de significado acerca do passado. Isto implicou não só um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História, sobre a conceptualização de património e de consciência histórica, e na investigação já existente em Educação Histórica – nomeadamente sobre evidência e outros conceitos de “segunda ordem” em torno da consciência histórica, como os de mudança, de empatia e de significância – assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial, particularmente as relacionadas com a exploração educativa de objetos museológicos. Requereu também uma fundamentação metodológica que permitiu o desenvolvimento sistemático da pesquisa. No cruzamento das diversas vertentes deste quadro conceptual, definiu-se o problema inicial deste estudo: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

O estudo, que assumiu uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, fundada na *Grounded Theory*, procurou aprofundar, numa perspetiva transversal em termos de anos de escolaridade, a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores de História a fontes patrimoniais. Apresentando uma proposta relacionada com a Educação Histórica e Patrimonial, o estudo desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. No estudo principal, participaram 87 alunos (40 de 7º ano e 47 de 10º ano a frequentar a disciplina de História A ou História da Cultura e das Artes) de 5 escolas da cidade de Guimarães, no norte de Portugal, e ainda 6 professores das 7 turmas participantes. Os instrumentos consistiram num ‘guião-questionário’ para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso, em situação de observação direta e de interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores (um prévio à atividade e outro posterior). Realizaram-se, ainda, entrevistas de seguimento a 33 alunos no sentido da clarificação de algumas respostas escritas.

A análise de dados das respostas dos alunos e dos professores seguiu um processo de categorização progressivamente refinado no sentido de encontrar modelos de progressão conceptual relativos a alunos e perfis de professores sobre o uso de fontes patrimoniais e tipos de consciência histórica. O modelo conceptual de alunos emergiu em torno de dois construtos: “Uso da evidência”, organizado em quatro níveis conceptuais (ideia alternativa, inferência sobre detalhes concretos, inferência a partir do contexto, problematização), e “Consciência histórica”, organizado em cinco níveis (consciência a-histórica; consciência de um passado fixo; consciência de um passado simbólico; consciência histórica emergente; consciência histórica explícita). Quanto às concepções de professores, também emergiu um modelo conceptual em torno de dois construtos: “Uso de fontes patrimoniais” (com os padrões conceptuais: uso tácito, do contexto para a fonte, cruzamento de fontes em contexto, das fontes para o contexto) e “Finalidades de ensino e divulgação do património”, por sua vez organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma delas envolvendo também padrões conceptuais específicos. Numa breve análise quantitativa, que complementou a anterior, no que respeita aos alunos, constatou-se a predominância dos níveis de “inferência a partir de detalhes concretos”, quanto ao uso da evidência, e de “consciência de um passado fixo”, em termos de consciência histórica. Relativamente aos professores constatou-se, quanto ao uso de fontes patrimoniais, uma predominância do padrão conceptual “cruzamento de fontes em contexto”; em termos de finalidades de ensino e divulgação do património, na dimensão Aprendizagem predominaram os padrões “consolidação do conhecimento” e “construção do conhecimento”, na dimensão Consciência Histórica destacou-se o padrão “conhecimento em contexto” e na dimensão Consciência Patrimonial, o padrão “sentido de identidade local”.

A exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada como a que se intentou neste estudo, poderá permitir o desenvolvimento de múltiplas competências pelas crianças e jovens, nomeadamente no âmbito da compreensão histórica, estimulando a capacidade de ‘ler’ objetos, edifícios e sítios históricos, em termos de educação formal e, mesmo, não formal. Este estudo pretende chamar a atenção para as implicações dessas atividades, sobretudo a importância de os alunos efetuarem inferências com maior complexidade. Para tal, é essencial que os professores tomem consciência da importância do uso da evidência de acordo com critérios metodológicos da História, em articulação com os currículos de História nomeadamente em termos de história local, com tarefas que desafiem as concepções prévias dos alunos e estimulem a interpretação histórica. Isto poderá também suscitar a compreensão dos laços entre a interpretação do património e a consciência das relações entre o passado, o presente e o futuro.

ABSTRACT

Heritage and History Education: how past is read through present sites by students and teachers

This piece of research sets within the history education scientific framework, with particular attention to the idea of historical consciousness that is being grounded on the philosophical reflection of Jörn Rüsen and Peter Lee in this area of knowledge. This study focuses the relationship between evidence and historical consciousness regarding students and teachers' conceptions, particularly with reference to the use of heritage evidence in history teaching and learning given its connection to the process of making sense of the past. Those aims required a theoretical framework grounded in the epistemology of history, concerning notions of heritage and historical consciousness, and the existing research in history education – particularly on evidence and other 'second order' concepts related to historical consciousness such as change, empathy and significance – and consistent heritage education practices as well, specifically those related to education activities through museum objects. It also required a methodological groundwork to carry out a systematic research. Intersecting the diversity of this conceptual framework, the initial problem of this study was: *How do history teachers and students interpret evidence of a historic site?*

Following a mainly qualitative approach based on the *Grounded Theory*, the study seeks to deepen, in a crossing view of schooling years, a systematic understanding of how students (from 3rd cycle of basic education to secondary education) and history teachers make sense of heritage evidence. Proposing an approach of history and heritage education, this study has been carried on in three phases: exploratory, pilot (with four stages) and main study. This last study involved a sample of 87 students (40 7th graders and 47 10th graders attending the subject of history or history of culture and arts) from 5 schools in the city of Guimarães, in northern Portugal, and 6 teachers of the 7 participating groups. The instruments were a 'questionnaire-guide' for students – proposing a set of written tasks to be held at specific staging points entailing direct observation and interpretation of heritage evidence (objects, buildings, historic sites) related to the Middle Ages, and also recognizing a wider historicity – and two short questionnaires for teachers (prior and post activity). Follow-up interviews were carried out with 33 students to clarify some of their written answers.

The analysis of data followed an increasingly refined categorization process in order to find out a model of students' conceptual progression and suggested teachers' profiles concerning

the use of evidence and types of historical consciousness. Students' conceptual model was built on two constructs: "Use of evidence" organised in four conceptual levels (alternative idea; inference from existing details, inference from context, questioning), and "Historical consciousness" organised in five conceptual levels (a-historical consciousness, consciousness of a fixed past, consciousness of a symbolic past, emerging historical consciousness, explicit historical consciousness). With regard to teachers, a conceptual model has also emerged from two constructs: "Use of heritage evidence" (with the conceptual patterns: undefined, from context to evidence; connecting evidence in context; from evidence to context), and "Aims of teaching and making heritage accessible", at this turn organized in three dimensions (Learning, Historical Consciousness, and Heritage Awareness), each one of them with several conceptual patterns. A brief quantitative analysis, which complemented the previous one, showed the prevalence of students ideas of "inference from existing details", concerning the use of evidence, and a level of "consciousness of a fixed past". As to teachers, the predominant conceptual patterns were: "connecting evidence in context" related to the use of heritage evidence; "reinforcing knowledge" and "building up knowledge" as regard to learning; "understanding in context" in relation to historical consciousness; and a "sense of local identity" concerning Heritage Awareness.

Approaching heritage education in a systematic and consistent process as intended in this study might improve multiple competences in youngsters, particularly in the context of historical understanding, fostering students' ability to 'read' objects, buildings and historic sites both at formal and non-formal education. This study draws attention to the implications of these activities, especially for the strengthening of more and more complex inferences by students. To this goal, teachers must be aware of the importance of the use of evidence according to methodological criteria in history, articulating it with history curriculum particularly in terms of local history, providing tasks that can challenge students' preconceptions and encourage historical interpretation. This will raise understanding about links of heritage interpretation and awareness of past, present and future relationships.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE TABELAS.....	xiii
NOTAS	xiv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – PATRIMÓNIO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	9
1. O património como construção material e simbólica do passado.....	9
2. Da consciência patrimonial à consciência histórica	26
3. O património urbano em sítios históricos: o caso de Guimarães	35
Síntese do capítulo.....	46
CAPÍTULO II – NATUREZA E INVESTIGAÇÃO DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA.....	47
1. A natureza do conhecimento histórico: os conceitos de “segunda ordem”	47
2. O conceito de evidência essencial à natureza da História	55
3. Investigação em Educação Histórica	60
3.1. Estudos sobre ideias de alunos no âmbito da evidência em História.....	72
3.2. Outros estudos relevantes para a compreensão da evidência histórica	92
3.3. Estudos no âmbito da consciência histórica.....	108
Síntese do capítulo.....	118
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL.....	119
1. O património histórico no currículo nacional.....	119
1.1. Em História no 3º ciclo do ensino básico.....	120
1.2. Em História e História da Cultura e das Artes no ensino secundário	123
2. O património na Educação Histórica	126
2.1. Educar pelo património... em museus e sítios históricos	126
2.2. O uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História.....	136
Síntese do capítulo.....	158
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	159
1. Enquadramento metodológico	159
2. Questões de amostragem.....	168

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	171
4. Métodos de análise de dados.....	179
Síntese do capítulo.....	184
CAPÍTULO V – MÉTODO DO ESTUDO	185
1. Problema	185
2. Desenho de investigação	186
2.1. População acessível e amostra participante	186
2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados do estudo.....	191
2.2.1. Instrumentos exploratórios para recolha de dados preliminares	193
2.2.2. Desenvolvimento dos instrumentos do Estudo Piloto.....	197
Primeira etapa do Estudo Piloto.....	199
Segunda etapa do Estudo Piloto	210
Terceira etapa do Estudo Piloto	213
Quarta etapa do Estudo Piloto	215
2.2.3. Procedimentos de recolha de dados do Estudo Piloto	216
Primeira etapa do Estudo Piloto.....	216
Segunda etapa do Estudo Piloto	221
Terceira etapa do Estudo Piloto	223
Quarta etapa do Estudo Piloto	225
2.2.4. Instrumentos para recolha de dados do Estudo Principal	227
2.2.5. Procedimentos de recolha de dados do Estudo Principal.....	235
Síntese do capítulo.....	238
CAPÍTULO VI – CONCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O PASSADO	
EM ESPAÇOS DO PRESENTE.....	239
1. Primeira análise de dados – Estudo Exploratório	239
2. Análise de dados do Estudo Piloto	246
2.1. Concepções dos alunos participantes no Estudo Piloto.....	246
Primeira etapa do Estudo Piloto.....	246
Segunda e terceira etapas do Estudo Piloto	258
Quarta etapa do Estudo Piloto	266
2.2. Concepções dos professores participantes no Estudo Piloto.....	272
Primeira etapa do Estudo Piloto.....	272

Segunda etapa do Estudo Piloto	276
Terceira etapa do Estudo Piloto	285
3. Análise de dados do Estudo Principal.....	293
3.1. Concepções dos alunos participantes no Estudo Principal.....	293
3.2. Concepções de professores participantes no Estudo Principal.....	322
Síntese do capítulo.....	332
CAPÍTULO VII – ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DO ESTUDO PRINCIPAL	333
1. Análise estatística dos dados dos alunos participantes no Estudo Principal.....	333
2. Análise estatística dos dados dos professores participantes no Estudo Principal	344
Síntese do capítulo.....	350
CAPÍTULO VIII – REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO	351
1. Discussão dos resultados	351
2. Implicações do estudo.....	376
2.1. Implicações para o Ensino de História e formação de professores.....	376
2.2. Implicações para a investigação em Educação Histórica e Patrimonial	379
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	384
APÊNDICES	401
Apêndice 1 - Solicitação de autorização de participação na atividade às Direções das escolas e aos encarregados de educação dos alunos participantes	402
Apêndice 2 - Instrumento aplicado aos alunos na primeira etapa do Estudo Piloto	404
Apêndice 3 - Instrumento aplicado aos professores na primeira etapa do Estudo Piloto.....	410
Apêndice 4 - Instrumento aplicado aos alunos no Estudo Principal	412
Apêndice 5 - Instrumento aplicado aos professores no Estudo Principal:	
Questionário prévio	418
Apêndice 6 - Instrumento aplicado aos professores no Estudo Principal:	
Questionário posterior	424
Apêndice 7 - Distribuição das respostas dos alunos participantes no Estudo Principal.....	426

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz disciplinar da ciência histórica, segundo Rüsen.	28
Figura 2 - Distribuição por idades dos alunos participantes no estudo principal.....	190
Figura 3 - A) Pedra Formosa, Museu da Cultura Castreja, Briteiros, Guimarães; B) Paço dos Duques de Bragança, Guimarães.	194
Figura 4 - Lápide com inscrição (1608) e conjunto de esculturas-relevo na fachada principal da igreja de N ^a S ^a da Oliveira.	201
Figura 5 - Lápide de 1387 (em cima, à esquerda) e loudel de D. João I (ao centro) na "Sala de Aljubarrota" do Museu de Alberto Sampaio.....	201
Figura 6 - Albergue de S. Crispim, na viela do mesmo nome.	203
Figura 7 - Casa de Pedro Álvares de Almada, a fazer esquina no final da viela de S. Crispim..	203
Figura 8 - Casa da rua de Egas Moniz.	204
Figura 9 - Antigos tanques de curtumes junto do ribeiro e rua de Couros.....	205
Figura 10 - Plantas de Guimarães no passado (século XVI) e no presente.	229
Figura 11 - Trabalhadores dos curtumes da "Zona de Couros", 1 ^o quartel do século XX.....	230
Figura 12 - Grupos de alunos de 7 ^o ano em diversos pontos do percurso.	236
Figura 13 - Grupos de alunos de 10 ^o ano em diversos pontos do percurso.	237
Figura 14 - Codificação das respostas dos alunos (primeira etapa do estudo piloto).	252
Figura 15 - Categorização provisória de ideias de alunos (primeira etapa do estudo piloto)....	257
Figura 16 - Níveis de ideias de alunos quanto à inferência a partir das fontes patrimoniais (uso da informação) - categorização provisória.....	265
Figura 17 - Níveis de ideias de alunos quanto à consciência histórica – categorização provisória.....	265
Figura 18 - Uso da evidência por alunos: uma proposta de sistema conceptual.....	271
Figura 19 - Consciência histórica de alunos: uma proposta de sistema conceptual.....	271
Figura 20 - Codificação das concepções dos professores na primeira etapa do estudo piloto....	272
Figura 21 - Categorização das concepções dos professores (final da primeira etapa do estudo piloto).....	275
Figura 22 - Uso de fontes patrimoniais segundo os professores – sistema conceptual provisório.....	292
Figura 23 - Finalidades de ensino e divulgação do património segundo os professores – sistema conceptual provisório.	292
Figura 24 - Uso da evidência e consciência histórica de alunos – uma proposta de sistema conceptual.....	320
Figura 25 - Padrões conceptuais de professores acerca do uso de fontes patrimoniais e das finalidades de ensino e divulgação do património.	331

Figura 26 - Níveis de progressão de ideias de alunos de 7º e de 10º ano sobre o uso da evidência e em termos de consciência histórica.....	335
Figura 27 - Diagrama de extremos e quartis (Stem-and-Leaf Plot) sobre a relação entre a dimensão “inferência” e a variável ‘sexo’	341
Figura 28 - Diagrama de extremos e quartis (Stem-and-Leaf Plot) sobre a relação entre a dimensão “significância social” e a variável ‘sexo’	342
Figura 29 - Padrões conceituais de professores de História/HCA sobre o uso de fontes patrimoniais e finalidades de ensino e divulgação do património.	346

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Amostra participante no estudo piloto.	189
Tabela 2 - Amostra participante no estudo principal.....	190
Tabela 3 - Codificação das respostas dos alunos na primeira etapa do estudo piloto.....	247
Tabela 4 - Correlações bivariadas entre características dos alunos e dimensões conceituais.	336
Tabela 5 - Estatísticas descritivas segundo as categorias de análise (alunos).....	337
Tabela 6 - Teste da mediana segundo as categorias de análise e a idade dos alunos.	337
Tabela 7 - Teste da mediana segundo as dimensões conceituais e a disciplina frequentada..	338
Tabela 8 - Teste estatístico Kruskal Wallis de comparação de proporções entre dimensões conceituais e características dos alunos.	339
Tabela 9 - Teste estatístico Kruskal Wallis de comparação de proporções entre respostas às questões em termos de inferência e características dos alunos.....	339
Tabela 10 - Teste estatístico Kruskal Wallis de comparação de proporções entre respostas às questões em termos de consciência histórica e características dos alunos.	340
Tabela 11 - Medidas de discriminação segundo as características dos alunos.....	343
Tabela 12 - Correlações bivariadas entre características dos professores e dimensões conceituais.	347
Tabela 13 - Estatísticas descritivas segundo as categorias em análise (professores).....	347
Tabela 14 - Teste estatístico Kruskal Wallis de comparação de proporções entre respostas às questões (por categoria conceptual) e características dos professores.....	348
Tabela 15 - Medidas de discriminação segundo as características dos professores.	349
Tabela 16 - Respostas dos alunos de 7º ano (N=40) e de 10º ano (N=47), em percentagem.	426
Tabela 17 - Frequência de respostas dos alunos de 7º ano (N=40) e de 10º ano (História A - N=27; HCA - N=20).	427

NOTAS

1. O texto em português (europeu) foi redigido ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico.
2. Este estudo segue as normas de citação e bibliográficas recomendadas pela American Psychological Association (2001).
3. Optou-se por traduzir para português as citações de bibliografia estrangeira, excetuando as citações destacadas do corpo do texto, mantendo-se o idioma original nestes fragmentos textuais.
4. Atribuíram-se nomes fictícios aos alunos e professores participantes no estudo, no sentido de garantir o seu anonimato.
5. Nas transcrições das respostas escritas dos alunos introduziram-se apenas algumas alterações de ortografia e ajustes de pontuação.

INTRODUÇÃO

A realização deste projeto surge com o objetivo de aprofundar o estudo de uma temática de forte interesse cultural e científico, dando continuidade a uma linha investigativa já iniciada em dissertação de Mestrado, incidindo agora especialmente na vertente educacional, e relativamente à qual ainda há escassa produção de estudos sistemáticos ao nível da Educação, em Portugal.

A relevância do objeto deste estudo incide em duas dimensões principais:

- Ao nível da Educação Histórica, torna-se premente a problematização sistemática dos 'usos' da História e do Património, elaborando propostas de desenvolvimento de competências históricas e sociais dos jovens, assim como das abordagens metodológicas dos educadores, tendo em atenção os documentos programáticos de História nos ensinos básico e secundário em Portugal. Se a necessidade quotidiana de tomar e fundamentar decisões leva os indivíduos a criarem formas de orientação pessoal no tempo, em abordagens menos ou mais elaboradas historicamente, é fundamental a compreensão dessas visões prévias para que possam ser modificadas e aprofundadas pelos educadores;
- Ao nível da Educação Patrimonial, é necessário desenvolver nos jovens, através de um contacto direto e constante com fontes patrimoniais, nomeadamente no âmbito local, sentimentos de responsabilidade em relação ao património histórico, e de pertença a comunidades portadoras de memórias necessárias à compreensão do presente e à reflexão crítica e construtiva sobre o futuro. Simultaneamente, é indispensável envolver as escolas, e os professores de História em particular, no processo histórico que tem marcado as identidades das comunidades onde estão inseridos.

O património, material ou intangível, é imprescindível como fonte histórica para interpretar e compreender o passado, constituindo as atividades de defesa do património, formas de valorização cultural, de preservação e de partilha de identidades. Propostas diversas de sensibilização à salvaguarda do património podem ser desenvolvidas com grupos de diferentes níveis de escolaridade e tornar-se bons contributos para o desenvolvimento de

competências históricas, assim como as relacionadas com questões de cidadania. Torna-se, por isso, necessário refletir sobre as diversas formas de abordagem junto dos educadores, procurando caminhos de exploração no âmbito da Educação Histórica e Patrimonial. Nesse sentido, este projeto visa dar um contributo para o desenvolvimento da pesquisa sobre consciência histórica e patrimonial de alunos e professores de História em Portugal, cooperando, simultaneamente, na consolidação de uma rede de investigação em Educação Histórica, e em particular:

- Analisar a relação entre o Património e a Educação Histórica, e os seus reflexos na compreensão/valorização desse património, entendido como suporte de identidade;
- Refletir sobre as circunstâncias e o contexto em que se introduziu, na Escola e nas práticas pedagógicas, a ideia do potencial educativo dos bens patrimoniais;
- Elaborar e aplicar instrumentos de forma adequada aos recursos e aos participantes;
- Aprofundar – numa abordagem sistemática, essencialmente qualitativa – a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a fontes patrimoniais, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e de património;
- Traçar perfis conceptuais de alunos e professores de História num contexto de interpretação de fontes patrimoniais em termos de evidência histórica, apresentando uma proposta relacionada com a Educação Histórica e Patrimonial;
- Disponibilizar materiais de Educação Histórica e Patrimonial, dirigidos a professores e outros educadores.

Este estudo enquadra-se na investigação que tem vindo a ser desenvolvida em torno da consciência histórica dos jovens em vários países, inspirada na reflexão filosófica de autores como Jörn Rüsen e Peter Lee dentro do campo de preocupações da Educação Histórica, e das propostas desenvolvidas no âmbito do Projeto “Consciência Histórica: Teoria e Práticas”, coordenado por Isabel Barca.

Nos últimos anos, a preocupação com a preservação do património cultural tem pautado as ações de inúmeras instituições, a nível mundial, sejam elas públicas ou privadas, e vários programas de atividades relacionadas com o património estão a ser desenvolvidos. Neste sentido, o meio local, nomeadamente o espaço urbano e os bens culturais de uma comunidade,

podem constituir fontes riquíssimas para a reflexão e discussão em torno da relação entre Memória, Identidade e História, bem como para a construção de sentidos de pertença.

Segundo o estudo europeu *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997), os *legados históricos* são as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas. E, como salienta Pais (1999, p. 34), os jovens portugueses são dos que revelam mais satisfação do contacto com “museus e lugares históricos”. Devemos, por isso, ter em atenção que o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos não envolve apenas a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas. Exige também que experimentem procedimentos metodológicos que permitam selecionar e interpretar fontes históricas, tirar conclusões e avaliá-las por comparação.

Vários investigadores, no Reino Unido (Ashby, Cooper, Lee, Shemilt), Estados Unidos (Barton, Levstik), Canadá (Seixas), Espanha (Cercadillo) e também em Portugal (Barca, Castro, Gago, Magalhães, Simão) e no Brasil (Schmidt, Garcia, Cainelli), têm realçado a natureza situada da construção do conhecimento histórico, fundando-se em pesquisas sistemáticas das ideias históricas de alunos e também de concepções de professores – centradas em conceitos de “segunda ordem” como os de evidência, mudança, significância e narrativa – e cujas implicações para o Ensino de História têm sido consideráveis. No caso do Reino Unido, determinaram as decisões acerca do papel da História no currículo e do programa específico da disciplina de História. Também em Portugal, e no caso da disciplina de História, estes princípios têm influenciado a organização curricular.

Constituindo o meio familiar, a comunidade local, a televisão e outros meios de comunicação, fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve ignorar nem menosprezar (Barca, 2002), o professor deverá partir da deteção de ideias prévias, que se manifestam ao nível do senso comum e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada, podendo, depois, contribuir para a sua modificação e maior elaboração. Nesta perspetiva, a utilização, como evidência histórica, de fontes patrimoniais ligadas à História Local poderá também possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa. Por outro lado, a aptidão para integrar num contexto espacial vários elementos de um lugar, região, do mundo, implica a “relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo, para desenvolver a consciência de cidadão do mundo” (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 108). O desenvolvimento dessas competências nos jovens deverá envolver diferentes experiências de aprendizagem que lhes permitam pensar o espaço – observar, questionar,

procurar informação, comunicar ideias – e serem capazes de atuar nele. Vivemos num espaço multidimensional e tomamos consciência dele a partir de uma grande variedade de contextos.

Este tipo de abordagem poderá, ainda, estimular nos alunos a aprendizagem de assuntos distantes de si no tempo, dado que “a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado” (Pais, 1999, p. 44). Várias pesquisas no âmbito da educação em museus e na linha da Educação Histórica têm afirmado a possibilidade de desenvolvimento da noção de temporalidade histórica nos alunos por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material – dotados de significado histórico – e do professor. Assim, a realização de atividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma comunidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos.

São necessárias atividades orientadoras para apurar a percepção, pois se no quotidiano usamos uma infinidade de objetos, raramente pensamos sobre eles. Ramos (2004) salienta que se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar também a leitura da história que há nos objetos. Na sua fundamentação teórica, esta abordagem tem íntima relação com o ensino de História, embora isso não signifique uma restrição ao espaço da chamada ‘educação formal’. Os currículos de História têm procurado propor práticas diversas entre as quais se podem destacar as atividades educativas em espaços extraescolares. E a investigação destas práticas poderá facilitar a identificação das concepções de alunos e de professores acerca da História e do Património, permitindo, em consequência, a criação de propostas consistentes de exploração educativa de fontes patrimoniais.

Em Portugal, as orientações curriculares (Departamento da Educação Básica, 2001) e os programas escolares da disciplina de História – nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário – conferem um importante lugar à utilização e interpretação de fontes, mas continuam a predominar em sala de aula as fontes escritas e, por vezes, as iconográficas, seja nos manuais escolares ou em apresentações multimédia. São mais escassas as referências à utilização de fontes patrimoniais recorrendo à sua observação direta e em contexto.

Há já alguma investigação e reflexão sistemática, assim como produção de literatura sobre o pensamento dos alunos acerca de evidência histórica e, até, em termos de consciência histórica, embora seja ainda incipiente quanto a estudos sobre concepções de professores acerca de abordagens da evidência histórica, incluindo o uso de fontes patrimoniais em situações de ensino e aprendizagem de História. Este estudo pretende dar um contributo para essa reflexão.

A análise das concepções de alunos e professores implica não só um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História e na investigação já existente em Educação Histórica, assim como em práticas consistentes de Educação Patrimonial. Requer também uma fundamentação em metodologias qualitativas de investigação, que permita o desenvolvimento sistemático da pesquisa de modo a relacionar Educação Histórica e Educação Patrimonial. Será neste âmbito que um estudo desenvolvido em situação de contacto direto com fontes patrimoniais poderá permitir a explicitação dos princípios que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem de História, em especial quanto à possibilidade de novas formas de abordagem educativa relacionadas com a utilização do património material como evidência em Educação Histórica e que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 2001a, 2001b, 2004) e patrimonial, tendo como referência, entre outras, a abordagem do objeto 'gerador' de aprendizagens (Ramos, 2004a, 2004b).

Foi neste contexto multidimensional que se definiu o problema inicial, ao qual se procurará responder no decurso deste estudo: ***De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?***

O principal enfoque deste estudo é a articulação entre a evidência e a consciência históricas no que respeita a concepções de alunos e de professores, com especial atenção para o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História, dada a sua relação com a interpretação – como processo de construção de significado acerca do passado – e com a compreensão histórica, fundamentais na investigação em Educação Histórica.

O propósito deste estudo é essencialmente educativo e não historiográfico, pelo que a reflexão e a problematização efetuada no âmbito da epistemologia da História e Ciências Sociais pretendem somente contribuir para uma reflexão sobre a forma como os alunos – do 7º ano de escolaridade e do 10º ano de História A e de História da Cultura e das Artes – lidam com a evidência histórica, conceito essencial à natureza do conhecimento histórico, e como os professores entendem o uso de fontes patrimoniais na sua prática de ensino de História.

Não se pretende fazer generalizações com base nos resultados da presente investigação, nem se ambiciona que os participantes deste estudo sejam representativos de todos os alunos de História de 7º e de 10º ano de escolaridade ou de todos os professores de História em Portugal. Pretende-se contribuir, com um estudo sistemático, para uma reflexão sustentada acerca do uso da evidência histórica a partir de fontes patrimoniais por parte de alunos e professores, e dos desafios que coloca ao ensino e aprendizagem de História.

Nos quatro primeiros capítulos faz-se a fundamentação teórica do estudo. Tendo em conta as implicações da reflexão epistemológica na prática investigativa, desenvolve-se o estudo empírico nos três capítulos seguintes. No capítulo final apresentam-se as conclusões do estudo e algumas possibilidades de aplicação ou de investigação futura.

No Capítulo I procede-se à revisão de literatura relacionada com a temática do Património, procurando efetuar o seu enquadramento conceptual em articulação com os conceitos de identidade e de memória no âmbito da Epistemologia da História e das Ciências Sociais. Reflete-se também sobre o processo de constituição de uma consciência patrimonial, discutindo-se a sua articulação – atendendo à sua complexidade e historicidade – com algumas perspetivas filosóficas relativas à consciência histórica. Faz-se, ainda, o enquadramento em termos de história local, focalizando-se a discussão no património histórico urbano, com o exemplo do centro histórico de Guimarães.

No Capítulo II procede-se à revisão de literatura produzida no âmbito da Epistemologia da História, nomeadamente em torno da definição do conceito de evidência histórica, essencial na presente investigação, discutindo-se também a aplicação à educação de princípios resultantes da investigação recente em cognição histórica. Referem-se diversos estudos no âmbito da Educação Histórica, nomeadamente estudos empíricos que tiveram por objeto o pensamento de alunos e/ou professores, incidindo sobre a investigação relacionada com evidência histórica e, ainda, sobre outros conceitos da natureza do conhecimento histórico ou relacionados com a consciência histórica (como os conceitos de mudança, de empatia e de significância), cujo contributo se considerou pertinente para a reflexão teórica e a discussão dos dados empíricos do presente trabalho de investigação.

No Capítulo III faz-se o enquadramento curricular da temática do património em História, no 3º ciclo do ensino básico, e em História e História da Cultura e das Artes no ensino secundário em Portugal. Analisam-se diversas abordagens educativas do património em museus e sítios históricos, tendo em conta a reflexão epistemológica dos capítulos anteriores e os contributos da investigação no âmbito da Educação Histórica e da Educação Patrimonial, nomeadamente no que respeita à relação entre a conservação do património e a educação. Reflete-se, ainda, sobre o papel dos professores na abordagem do património no ensino e aprendizagem de História, e discutem-se possíveis abordagens de educação patrimonial no âmbito da Educação Histórica.

No Capítulo IV discute-se as principais considerações metodológicas da investigação em Ciências Sociais e em Educação, incidindo sobre a tradição de investigação qualitativa – tipos de amostragem, técnicas de recolha de dados e métodos de análise de dados, com destaque para a *Grounded Theory* – focalizando as que servem de base ao enquadramento metodológico do estudo empírico, nomeadamente os procedimentos de investigação sobre concepções de alunos e de professores no âmbito da Educação Histórica.

No Capítulo V descrevem-se as principais opções metodológicas tomadas de acordo com o problema e as questões de investigação – desenho do estudo empírico, descritivo e qualitativo, definição da população acessível e seleção da amostra. Apresentam-se os estudos iniciais (estudo exploratório e quatro etapas piloto), descrevendo-se os instrumentos elaborados e progressivamente afinados, e os procedimentos de recolha de dados seguidos nos vários momentos. Descrevem-se, ainda, os instrumentos aplicados no estudo principal e os procedimentos com vista à sua implementação, tal como nos estudos iniciais, em ambiente de atividade educativa no exterior da sala de aula/escola, num percurso (5 locais) no núcleo “medieval” da cidade de Guimarães, com grupos de alunos do 7º ano e do 10º ano acompanhados pelos respetivos professores de História/História da Cultura e das Artes.

No Capítulo VI procede-se gradualmente a uma análise qualitativa e indutiva, inspirada na *Grounded Theory*, dos dados das respostas de alunos e professores participantes no estudo empírico. Começa-se por apresentar a análise dos dados preliminares relativos às entrevistas de professores e alunos participantes na fase exploratória do estudo. De seguida, expõe-se a análise dos dados das respostas dos alunos e dos professores participantes nas quatro etapas do estudo piloto, no sentido de se construir modelos de categorização provisórios de ideias de alunos e de professores, com vista à implementação do estudo principal. Estes estudos, preliminares mas substanciais, constituem os alicerces do estudo principal, sendo a categorização dos dados progressivamente clarificada, aprofundada e sistematizada. Por último, apresenta-se a análise dos dados do estudo principal relativos às respostas dos alunos aos questionários e entrevistas de seguimento, e às respostas dos professores participantes aos respetivos questionários, no sentido de identificar perfis conceptuais e construir modelos consequentes de tarefas a aplicar em Educação Histórica e Patrimonial.

No Capítulo VII apresenta-se uma breve abordagem quantitativa dos dados do estudo principal, procurando descrever a frequência e representar graficamente a sua distribuição, mas também identificar relações estatísticas entre as categorias de análise, com o objetivo de validar e clarificar os dados qualitativos, nomeadamente a distribuição dos padrões conceptuais de alunos e de professores que emergiram da análise qualitativa, de cariz indutivo, dos dados.

Finalmente, no Capítulo VIII apresenta-se a discussão dos resultados do estudo empírico principal em articulação com os produzidos por outros estudos no âmbito da Educação Histórica, tecendo algumas considerações sobre as principais conclusões no sentido de responder às questões da presente investigação. Reflete-se sobre as limitações do estudo e, ainda, sobre as suas possíveis implicações em termos de ensino e aprendizagem de História; apresentam-se sugestões de investigação futura em Educação Histórica e Patrimonial, incidindo sobre contextos de educação formal e, mesmo, não formal.

CAPÍTULO I – PATRIMÓNIO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Neste primeiro capítulo procede-se à revisão de literatura relacionada com a temática do Património, procurando efetuar o seu enquadramento conceptual em articulação com os conceitos de identidade e de memória, no âmbito da Epistemologia da História e das Ciências Sociais; reflete-se sobre o processo de constituição de uma consciência patrimonial em articulação com algumas perspetivas filosóficas relativamente à consciência histórica e suas implicações na educação histórica; por fim, focaliza-se a discussão no âmbito do património histórico urbano, com o exemplo do centro histórico de Guimarães.

1. O património como construção material e simbólica do passado

Ao conceito de património atribuem-se, geralmente, valores de pertença desde o pessoal e local até ao universal. A palavra foi frequentemente associada à ideia de “herança paterna” ou de “bens de família” e, mais recentemente, à conceção de “bem cultural”, adquirindo outros valores que a ligam a diversas dimensões da cultura e, particularmente ao edificado, aquele que se impõe de uma forma imediata. A identidade (em sentido mutiperspetivado) é, por isso, um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo.

Quando falamos de identidade dos indivíduos e grupos, referimo-nos às propriedades que os tornam diferentes dos outros num quadro de referências concreto. Identidade ou semelhança e diferença ou alteridade implicam-se mutuamente: por exemplo, a noção de identidade pessoal, o ‘eu’, pressupõe a noção de ‘outro’. A identidade tem, por isso, uma qualidade simultaneamente diferenciadora e relacional, pois o ‘eu’ pode relacionar-se com vários ‘outros’, o que permite também a noção de identidade coletiva: identificar o grupo ‘nós’ em relação com o grupo ‘eles’; inclusão e exclusão (Lorenz, 2004). A representação da identidade coletiva está intimamente relacionada com outras identidades coletivas de forma diferenciada, tendo conhecido mudanças ao longo dos tempos, pelo que se pode esperar que o mesmo tenha acontecido com os discursos de identidade nacional.

Assim, a noção de identidade, aqui vista no sentido plural, de identidade social, não pode ser abordada sem se atender à sua relação com o conceito de 'alteridade', no sentido em que se que valoriza a capacidade de aceitação do outro, do diferente, permitindo compreender a dinâmica e a complexidade das relações sociais no respetivo contexto.

As identidades são múltiplas (a começar pela genética, registada no ADN) e a identidade histórica de indivíduos e grupos é aqui objeto de atenção pelo facto de se definir pelo seu desenvolvimento no tempo: a identidade de um indivíduo consiste no conjunto de características que este desenvolve ao longo do tempo em interação com o seu meio e que o distingue de outros indivíduos. Neste sentido, uma "identidade através da mudança no tempo" (Lorenz, 2004, p. 31) define a identidade histórica.

O reconhecimento do indivíduo como existindo em grupo implica também que a perceção e a significação do tempo sejam coletivas. A construção de significado sobre a existência do grupo no tempo (de onde viemos, o que somos, para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos, ou seja, um conjunto de ideias que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: *nós* e *eles*, pertencente ou não pertencente ao grupo.

A característica que mais sobressai da reflexão sobre o conceito de património é, também, a da temporalidade: se a essência dos objetos patrimoniais diz respeito ao passado, é nos tempos modernos que ela se manifesta e legitima (Yáñez Casal, 1999). Por isso, Choay, na obra *A Alegoria do Património* (2000) afirma que, para interpretarmos as imagens que o "espelho do património" nos reenvia, devemos, antes de mais, "compreender como a grande superfície desse espelho foi constituída, pouco a pouco, pela soma e fusão de fragmentos, a princípio chamados antiguidades e, depois, monumentos históricos" (p. 24). O património tem, portanto, uma história.

O património "espelha" os vários tempos; é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário. Enquanto tal, o património está estreitamente ligado à História e à memória, sendo, muitas vezes, lugar de escolhas apaixonadas e de conflitos (Le Goff, 1998). Daí ser necessário conhecer os mecanismos que transformam a ligação ao passado histórico em exaltação regionalista ou nacionalista e, além disso, clarificar as relações complexas que se estabelecem entre as identidades individuais ou coletivas e o património. Le Goff (1998) pondera o facto de, havendo uma ligação entre paixões patrimoniais e paixões identitárias, numa procura à volta das origens,

do sagrado, se dar mais solidez a um património e a uma identidade ao atribuir-lhes uma origem mítica. Por isso, considera que a ligação entre identidade e lugar é um dos elementos fundamentais destas paixões identitárias, o que pode trazer não só atitudes positivas de preservação, mas também mitificação de particularidades.

Por outro lado, a ligação entre a problemática da identidade e a do património – à escala da identidade nacional e do património cultural – ressalta da tomada de consciência de que ambas se organizaram também em torno da questão das relações com o lugar e o tempo, voltando-se para o futuro. Segundo Pomian (1998), ao conservarmos o património cultural – conjunto de objetos, naturais ou artificiais, extraídos totalmente ou em parte do circuito de atividades utilitárias, para serem preservadas para um futuro indefinidamente distante – “exteriorizamos e tornamos visível o laço que nos une àqueles e que não se reduz a uma sucessão no tempo nem a uma simples filiação genética, mas que supõe uma pertença comum à nação e uma comum identificação com ela” (p.114). Assim, a problemática do património resulta da subordinação deste ao futuro que “constitui um conjunto diverso de objetos e de sítios enquanto património” (p. 115), daí a necessidade de conciliar as exigências de conservação com várias outras.

A (re)ordenação material e conceptual do Património

A apresentação do património variou segundo o ideário de cada época, os seus valores e signos culturais, permitindo, como reconhece Choay (2000), esclarecer sobre o modo como as sociedades ocidentais assumiram a sua relação com a temporalidade e construíram as suas identidades. A própria legislação, e a classificação de monumentos daí resultante, definem uma ordem simbólica do passado e que implica seleção.

Choay (2000) considera que foi a entrada na Era Industrial, e o sentimento de nostalgia de uma perda irreparável (uma das origens do Romantismo) que “criou, face ao monumento histórico, uma mediação e uma distância consecutivas, ao mesmo tempo que libertava energias adormecidas em prol da sua proteção” (p. 118). Pequenas cidades ainda quase intactas tornavam-se “vestígios frágeis e preciosos de um estilo de vida original, de uma cultura em vias de extinção, a proteger incondicionalmente e, no limite, a classificar como reserva ou a musealizar” (p. 168). Por outras palavras, passaram a ser consideradas fontes relevantes de evidência histórica. Pouco a pouco, e sobretudo durante o século XX, verificou-se uma tripla extensão – tipológica, cronológica e geográfica – dos bens patrimoniais.

Já no início do século XX, na obra *O Culto Moderno dos Monumentos*, Riegl (1984) antecipava as perspectivas sobre o crescente interesse social e político que a conservação e utilização do património vêm despertando, considerando esse “culto” como a tendência para se valorizar todo o património com interesse histórico e artístico – e não apenas o património monumental – que contém em si a ideia de conservação e transmissão da memória.

Nos últimos anos, temos assistido a um crescente interesse pela identificação, preservação e divulgação do património. Este interesse, centrado inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se posteriormente aos centros históricos e, mais recentemente, iniciou abordagens ambientalistas e ecologistas, tentando contrariar as agressões provocadas pelas rápidas mudanças urbanísticas e pelas massivas alterações das paisagens.

Um exemplo dos efeitos da evolução do conceito de património (material) e do progressivo reconhecimento da sua historicidade é o das políticas de reabilitação e renovação dos centros urbanos, que procuram ir além da noção de monumento histórico, revelando uma consciência de que a proteção do património deve conceber-se como um projeto urbano na sua totalidade. Essa seria a evolução desde a *Carta de Atenas*, em 1931, à *Carta de Veneza*, em 1964: enquanto a primeira se ocupou apenas dos monumentos de grande envergadura, ignorando os restantes (embora tenha lançado os primeiros princípios que vão estar na base da conservação e restauro dos monumentos), a segunda alargou consideravelmente o seu âmbito de atenção, tendo em conta a conservação e restauro de sítios e monumentos, utilizando uma definição mais ampla de monumento histórico, compreendendo a criação arquitetónica isolada assim como o conjunto urbano ou rural que seja testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico. Refere-se não só às grandes criações como também às obras modestas que adquiriram com o tempo uma significação cultural. No entanto, o visível fracasso de grande parte das intervenções urbanísticas relacionadas com o crescimento acelerado das cidades e consequente degradação dos centros históricos, levou a 8ª Assembleia Geral da ICOMOS, realizada em Washington, em 1987, a adotar a *Carta Internacional de Cidades Históricas e Áreas Urbanas*, que procurou articular as cidades com os monumentos históricos e os valores a proteger (Coelho, 1997). É de salientar a importância atribuída pelo documento à ideia de a proteção das cidades históricas e conjuntos ser considerada uma atividade que deverá associar as políticas económicas e sociais de desenvolvimento, o planeamento (local e nacional) e a proteção de edifícios históricos.

Nas últimas quatro décadas, o património tornou-se assunto dominante na vida cultural e nas políticas públicas. Procedeu-se ao inventário de “novos patrimónios” e estabeleceram-se “novos usos do património”. As Jornadas do Património, iniciadas em França, em 1983, difundiram-se pelo mundo e hoje, particularmente em função das iniciativas e convenções da UNESCO, assiste-se à universalização do património.

Lowenthal (2003) realça que esta omnipresença do património é o resultado da sua contínua transformação pelas sociedades. Na atualidade, salta à vista o ritmo acelerado da constituição de património em todas as latitudes. Como atrás referido, uma série de cartas e convenções internacionais¹ têm coordenado este movimento, embora ainda se verifique alguma distância entre os princípios e o seu respeito. Temos assistido a um crescente interesse pelo património, pela sua preservação e divulgação². Esta atenção, centrada inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se a novas abordagens culturais e ambientalistas, tentando contrariar as agressões provocadas pelas mudanças urbanísticas, mas também ao intangível. Por outro lado, a par da ‘mundialização’ do património, reforçou-se a proteção a nível nacional e local, revelando a necessidade de uma filiação, de encontrar traços distintivos, as identidades.

Em Portugal, a Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro, que “estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural, como realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura” (Artigo 1º), salienta ainda, no Artigo 12º, que a proteção e a valorização do património cultural visam: “b) Vivificar a identidade cultural comum da Nação Portuguesa e das comunidades regionais e locais a ela pertencentes e fortalecer a consciência da participação histórica do povo português em realidades culturais de âmbito transnacional”. Além de definir as orientações da política patrimonial, esta Lei clarifica os conceitos e os critérios

¹ No âmbito da salvaguarda do património, destacam-se: a *Convenção de Paris* (1954), base dos estudos e recomendações posteriores; a *Convenção sobre a Proteção dos Bens Culturais em caso de Conflito Armado* (1954); a *Convenção para a Proteção do Património Arqueológico* (1969); a *Convenção para a Proteção do Património Mundial Cultural e Natural* (1972); a *Carta Europeia do Património Arquitetónico* (1975); a *Recomendação relativa à Salvaguarda dos Conjuntos Históricos e a sua Função na Vida Contemporânea* (1976); o *Apelo sobre a Arquitetura Rural e o Ordenamento do Território* (1976); a *Carta sobre a Salvaguarda dos Jardins Históricos* ou *Carta de Florença* (1981); a *Convenção para a Salvaguarda do Património Arquitetónico da Europa* (1985); a *Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas* (1987); a *Carta Internacional para a Gestão do Património Arqueológico* (1990); a *Convenção para a Proteção do Património Arqueológico* Revista (1992).

² O interesse generalizado pelo património pode ser constatado, ainda, pela quantidade de *websites* relacionados com o tema. Um bom exemplo é o projeto “World Heritage in Young Hands”, uma comunidade de aprendizagem *online* para estudantes, professores, serviços educativos de museus e outros envolvidos na preservação e promoção de sítios com património cultural e natural a nível local e até mundial. Criado em 1994 pela *UNESCO Associated Schools Project Network* (ASPnet) e pelo *UNESCO World Heritage Centre*, este projeto permite aos jovens a oportunidade de fazerem ouvir as suas preocupações e de se envolverem na proteção do património cultural e natural desde a escala local até à mundial, através do desenvolvimento de atividades educativas e participativas.

de seleção do que se entende ser um 'bem cultural', revelando o alargamento do conceito de património, ao referir, no Artigo 2º:

- 1 – Para os efeitos da presente lei integram o património cultural todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial proteção e valorização.
- 2 – A língua portuguesa, enquanto fundamento da soberania nacional, é um elemento essencial do património cultural português.
- 3 – O interesse cultural relevante, designadamente histórico, paleontológico, arqueológico, arquitetónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens que integram o património cultural refletirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade.
- 4 – Integram, igualmente, o património cultural aqueles bens imateriais que constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória coletiva portuguesas.
- 5 – Constituem, ainda, património cultural quaisquer outros bens que como tal sejam considerados por força de convenções internacionais que vinculem o Estado Português, pelo menos para os efeitos nelas previstos.
- 6 – Integram o património cultural não só o conjunto de bens materiais e imateriais de interesse cultural relevante, mas também, quando for caso disso, os respetivos contextos que, pelo seu valor de testemunho, possuam com aqueles uma relação interpretativa e informativa. [...].
- 7 – O ensino, a valorização e a defesa da língua portuguesa e das suas variedades regionais no território nacional, bem como a sua difusão internacional, constituem objeto de legislação e políticas próprias.
- 8 – A cultura tradicional popular ocupa uma posição de relevo na política do Estado e das Regiões Autónomas sobre a proteção e valorização do património cultural e constitui objeto de legislação própria.

Esta Lei revela uma tentativa de aproximação do património à sociedade civil, visando um consenso entre os diversos intervenientes no processo de intervenção de classificação do património, sejam da administração central, local ou particulares, e responsabiliza o Estado (Artigo 3º) sem deixar de envolver as autarquias. O maior envolvimento dos municípios poderá ter um alcance prático na proteção e valorização do património cultural, nomeadamente na salvaguarda dos centros históricos, ao nível da conservação e revalorização de monumentos e sítios, ou criando novos museus e bibliotecas e animando roteiros culturais (Real, 2001). Por outro lado, estabelece regimes especiais de proteção e valorização para diferentes tipos de património (arqueológico, arquivístico, audiovisual, bibliográfico, ou fonográfico), de acordo com as especificidades de cada área. Cria, também, condições para que se realize o inventário sistemático do património (Artigo 6º), requisito essencial para que este se possa reconhecer e preservar, pois estabelece que a política do Património Cultural deve obedecer aos princípios gerais de inventariação, planeamento, coordenação, eficiência, inspeção, prevenção e

informação. Nesta lei predomina, ainda, a perspetiva da fruição dos valores e bens que integram o património cultural, “como modo de desenvolvimento da personalidade através da realização cultural” (Artigo 7º), defendendo o incentivo ao acesso do público a esses bens (Artigo 12º), princípio que a Constituição da República Portuguesa prevê como direito fundamental.

Atualmente, a consolidação do alargamento da noção de “património”, nas suas vertentes tipológica, cronológica e geográfica, cria, inevitavelmente, condições para o crescimento do seu público, resultado, segundo Choay (2000), do “projeto de democratização do saber, herdado do Iluminismo e reanimado pela vontade moderna de erradicar as diferenças e os privilégios do usufruto dos valores intelectuais e artísticos, a par do desenvolvimento da sociedade de lazer e do turismo cultural” (p. 184). O património converteu-se também num elemento fulcral da indústria do ócio, estando a sua valorização integrada nos novos ritmos e temporalidades da economia atual. A par da expansão dos públicos “consumidores” de património histórico, por via do desenvolvimento do turismo cultural, destacam-se ainda outros fenómenos como a perceção de novos riscos decorrentes da industrialização e emergência de novos valores sociopolíticos ligados à defesa do ambiente e do património (Lima & Reis, 2001). Esta preocupação manifesta-se em campos muito diversos, como a reabilitação de centros históricos e a reutilização de edifícios significativos, industriais ou rurais.

O património é o resultado de uma seleção que, ao longo do tempo e segundo critérios muito variados, foi colocando determinados elementos na categoria de objetos patrimoniais. As sociedades contemporâneas alargaram de tal forma o conceito de património – material e imaterial, cultural e natural, histórico, arqueológico, artístico, genético... –, que este parece referir-se, muitas vezes, a formas de expressão de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade. Os mitos de autenticidade, a visão cristalizada do passado, as representações estereotipadas das diferenças culturais, estão muitas vezes presentes nos debates sobre o património e exprimem ideias nostálgicas ou identidades exclusivistas das sociedades. É, por isso, essencial a reflexão acerca das formas como o património se relaciona com a memória e a História, nomeadamente nas sociedades ocidentais, pois disso depende, em grande parte, uma perspetiva mais fechada, exclusivista e monumentalista ou mais aberta, inclusiva e historicizada dessa relação.

Património, entre a memória e a História

Tal como o património, o conceito de memória também é sinal da nossa relação com o tempo. A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o ser humano pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas. Assim, como salienta Le Goff (2000), os fenómenos da memória, tanto nos seus aspetos biológicos como nos psicológicos, mais não são do que os resultados de sistemas dinâmicos de organização, o que leva a que, muitas vezes, se relacione a memória com fenómenos ligados à esfera das ciências humanas e sociais. Tal como os indivíduos, cada comunidade tem um passado e uma memória que a distingue das outras, por isso, o estudo histórico da memória social é um dos meios fundamentais de abordar a problemática da sua relação com o tempo e a História, como propõe Le Goff (2000), embora este historiador não tenha destrinchado realmente a relação entre memória e História, nos trabalhos produzidos acerca destes temas.

De facto, esta discussão tem revelado, sobretudo desde início do século XX, tal como noutros campos epistemológicos, perspectivas muito diversas quanto à forma como encaram a relação entre memória e História, e particularmente quanto ao papel do património como intermediário nessa relação. Por uma questão de organização da reflexão, algumas dessas perspectivas serão aqui agrupadas em três linhas de abordagem conceptual.

Alguns autores valorizam a noção de património como significado de memória coletiva, apresentando-o como legado do passado para o presente e o futuro, o que implica frequentemente a marca da memória enquanto continuidade. Requer preservação contra a decadência, de modo a assegurar uma conservação a longo prazo e intervenção quando está sob risco. Consideram, por isso, que a importância concedida ao património, sinónimo de enraizamento no espaço e no tempo, resulta em grande parte de uma memória que está em risco de perda (Nora, 1997; Yáñez Casal, 1999; Hartog, 2005).

Nora (1997) salienta que a memória é, por natureza, múltipla, coletiva, plural e individualizada, tem raízes no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto; enquanto a História se liga a continuidades temporais e a relações entre as coisas. No entanto, considera que existe uma relação direta entre o ressurgimento da memória e o declínio da História nacional: enquanto houve predominantemente História nacional, a memória e a história das comunidades coincidiam na nação e lembravam a sua fundação sagrada. Essa simbiose, que

surgiu no século XIX, era o único enquadramento espacial possível na História de França; mas quando a nação perdeu a sua posição 'natural', a História académica começou a 'fragmentar-se'. Assim, para Nora, a História nacional seria uma forma de 'memória coletiva' ou mesmo 'tradição'. A distinção que estabelece entre História e memória não se revela muito clara e parece inspirar-se numa representação nostálgica da nação e da História nacional.

Nora (1997) revela ter sido o rápido desaparecimento da memória nacional francesa que apelou à realização de um inventário dos lugares onde ela se encarnava e que, pela vontade dos homens ou a ação dos séculos, permaneceram como símbolos mais significativos:

La curiosité pour les lieux où se cristallise et se réfugie la mémoire est liée à ce moment particulier de notre histoire. Moment charnière, où la conscience de la rupture avec le passé se confond avec le sentiment d'une mémoire déchirée; mais où le déchirement réveille encore assez de mémoire pour que puisse se poser le problème de son incarnation. Le sentiment de la continuité devient résiduel à des lieux. Il y a des lieux de mémoire parce qu'il n'y a plus de milieux de mémoire. (p. 23)

Nora (1997) salienta a necessidade de se criar arquivos, museus, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres – os *lugares de memória* – dado que não há memória coletiva espontânea. Os lugares de memória (entendidos em sentido amplo, desde os materiais e concretos, como os monumentos aos mortos, aos mais abstratos como a noção de linhagem) parecem talhar, pela sua existência, as ambiguidades da memória, da nação e das relações complexas que entre elas se estabelecem.

Por isso, na relação com o tempo, o património não desfrutou de continuidade, mas sofreu ruturas e questionamentos, na mudança de um regime de memória para outro. Para alguns autores, nomeadamente Nora (1997) e Yáñez Casal (1999), o património resulta de uma rutura entre o passado e o presente, em que os objetos já não têm a função utilitária das coisas, mas finalidades diferentes, as de intermediários entre o passado e o futuro. Os objetos antigos transportam o passado para o presente, mas quem os contempla é transportado do presente para o passado, segundo Yáñez Casal (1999), sendo esta fuga para as origens motivada pela observação do objeto antigo, o que atrai e mobiliza os hodiernos para a sua sobrevalorização. Todavia, o património não pode ser olhado apenas como reserva e, menos ainda, como recordação, mas como algo que faz parte do nosso presente.

Embora Nora (1997) reconheça o facto de a nossa relação com o passado ser inevitavelmente moldada pelas formas de representação do presente, considera que a História tende para a descontinuidade e a desagregação, uma rutura que se deve à aceleração da mudança.

Na mesma linha de Nora, Hartog (2005) parece associar a ideia de ‘presentismo’ à presença de um passado traumático desde a década de 1980, que se baseia numa concepção de tempo diferente da concepção linear que dominou a História académica desde o Iluminismo.

The ‘regime of historicity’, we then wrote, could be understood in two ways. In a restricted sense, as the way in which a society considers its past, and deals with it. In a broader sense, the regime of historicity designates ‘the method of self-awareness in a human community’. [...] We will examine here our contemporary time, using these two key words: ‘memory’ and ‘heritage’. Much in demand, largely commented upon and used in many ways, these key words will be used here as signs, and also as symptoms of our relation to time – as different ways of translating, refracting, following, thwarting the order of time: as shown by the uncertainties or ‘crises’ in the present order of time. We shall bear in mind the question: ‘Is a new regime of historicity, focused on the present, in the process of being formulated?’ (Hartog, 2005, pp. 8-9)

Em vez da procura de identidade na continuidade entre ‘nós’ e os ‘nossos antepassados’ que caracterizou o regime de historicidade anterior, a procura de *alteridade* e de *descontinuidade* entre o presente e o passado é característica do “regime de historicidade” do presente (Hartog, 2005). A micro-história e a história do quotidiano são, segundo Nora (1997), próprios desta consciência da alteridade do passado.

Hartog (2005) questiona, também, se o uso alargado e a universalização do património que se tem verificado nas últimas três décadas não revelará uma certa nostalgia por um regime de historicidade mais antigo, que poderia ser adaptado ao presente (em crise/declínio e sem perspectivas de futuro auspicioso); um passado que, sendo evocado, se tornaria presente.

Não parece haver, para os autores acima referidos, uma distinção clara entre História e memória enquanto evidência – pois através desta, ‘vivificada’ no património, far-se-ia a ligação entre o passado e o presente –, baseando-se numa concepção de tempo e de História linear e tradicional.

Outros autores revelam já uma reflexão sobre a distinção entre memória e História, apresentando a memória sob várias linguagens (Ricoeur, 2000, 2008; Todorov, 1992) ou considerando-a como vestígio do passado, visto na sua relação com a temporalidade (Catroga, 2009; Pomian, 1998).

Ricoeur (2000), na obra *La mémoire, l’histoire, l’oubli*, considera a memória como uma das matrizes da História, permanecendo como tutelar de algo que efetivamente ocorreu no tempo, assegurando a continuidade temporal. No entanto, reconhece como negativo o excesso de comemoração de memórias feridas e passionais quando se sobrepõem a um enfoque crítico da História. Ricoeur (2000) vincula a memória à temporalidade da condição humana, mas alerta

para a sua vulnerabilidade que resulta de uma dupla dimensão, pública e privada: a associação frequente da memória à noção de 'experiência interior', conotada com 'imaginação'. Neste contexto, o autor estabelece uma distinção entre 'rememoração' (que parte de um processo de elaboração individual) e 'comemoração' (trabalho de construção de uma memória coletiva), salientando que a segunda procura, através da reapropriação do acontecimento passado, um novo regime de historicidade, projetando-o em direção do futuro, exercendo, por isso, uma função eminentemente simbólica. Por isso, Ricoeur (2000) acaba por defender uma História erudita passível de reanimar uma memória declinante, cabendo ao historiador a tarefa de apreender a relação entre o presente da memória e o passado histórico, em função da concepção do futuro. Mas salienta que essa dupla dimensão do passado perde-se quando há esquecimento – este revela a vulnerabilidade da condição histórica, relacionando-se com a memória, como seu oposto.

Noutro texto, *Memory-Forgetting-History*, Ricoeur (2008) afirma que a relação entre a História e a memória pode ser analisada em três passos: primeiro, a memória estabelece o significado do passado; depois, a História introduz uma dimensão crítica nas nossas lides com o passado; por último, o *insight* pelo qual a História enriquece a memória, impõe-se num futuro antecipado através da dialética entre o espaço de experiência da memória e o horizonte de expectativa. Salienta que se avança na compreensão da dialética entre a memória e a História quando esta última é vista como autoridade crítica que é capaz de não só consolidar e articular a memória coletiva e as memórias individuais, mas também corrigi-las ou contradizê-las. Para se compreender esta relação crítica é necessário, segundo Ricoeur (2008), conhecer “o meio linguístico da narrativa, que a memória e a História partilham” (p. 11). Afirma a prioridade da memória sobre a História, não só porque assegura uma consciência de continuidade entre o passado e o presente, e um sentimento de pertença, mas também porque mantém uma “conexão dialética com o espaço da experiência e o horizonte de expectativa” (p. 14), que o autor recupera de Koselleck. No entanto, esta dialética envolve uma discrepância com repercussões na função da História em relação à memória: o passado não pode ser modificado e, nesse sentido, é determinado; o futuro, pelo contrário, é incerto, aberto, indeterminado; por outro lado, o significado do que aconteceu não é fixo, pelo que “o fenómeno da reinterpretação, no plano moral e ao nível da narrativa, pode ser considerado um caso de ação retrospectiva pela expectativa do futuro na apreensão do passado” (Ricoeur, 2008, p. 15). O autor considera que a memória reinterpretada por este tipo de ação retrospectiva serve como modelo do conhecimento

histórico, ao preceder por abstração do histórico a partir de três dimensões temporais: passado, presente e futuro. Também aqui o autor refere que a memória implica esquecimento, pois não podemos lembrar tudo, a memória é seletiva e a própria estrutura narrativa, comum à História e à memória, consiste num determinado número de acontecimentos selecionados na operação da composição narrativa.

Relativamente à relação entre memória e esquecimento, Todorov (1992), na obra *Les abus de la mémoire*, insiste que a memória não se opõe absolutamente ao esquecimento; os dois termos contrastantes são o apagamento (o esquecimento) e a conservação; a memória é, necessariamente, uma interação entre os dois (os abusos da memória referem-se à confrontação da identidade com o tempo e o 'outro').

Partindo da ideia de que cada indivíduo “participa, simultaneamente, em vários campos mnésicos, conforme a perspectiva em que coloca a sua retrospeção”, Catroga (2009, p. 12) afirma que esta é passível de ser reduzida a “duas atitudes nucleares: a autobiográfica e histórica”; estas não se confundem, mas implicam-se reciprocamente. Considera que a memória poderá desempenhar a sua função social através de “liturgias próprias, centradas em suscitações que só os traços-vestígios do que já não existe são capazes de provocar”, o que implica que o seu conteúdo seja inseparável não só das “expectativas em relação ao futuro, como dos seus campos de objetivação – linguagem, imagens, relíquias, lugares, escrita, monumentos – e dos ritos que o reproduzem e transmitem”, seus suportes materiais, sociais e simbólicos. Em consequência, “a memória temporaliza o território” (p. 21), marcando-lhe fronteiras, que agem como significantes.

Catroga (2009) esclarece que a própria expressão latina *monumento* deriva da raiz indo-europeia *men*; e esta também se aplica a uma das funções nucleares do espírito (*mens*), a memória; mas lembra que “a ligação entre o monumento e a memória não pode ser vista em termos exclusivamente eruditos; ela também convida ao relacionamento das dimensões espaço-temporais que ambos os conceitos implicam” (p. 22), pelo que todo o monumento é *traço* do passado, consciente ou involuntariamente deixado.

Pomian (1998) defende que o abandono da abordagem ideológica da identidade nacional deveria levar a uma passagem da memória à História ou de uma “atitude memorial” a uma “atitude historiadora”. A atitude memorial pressupõe uma identificação com o passado, “o reconhecimento deste enquanto nosso passado na medida em que é o passado de uma entidade, a nação da qual fazemos parte”; a atitude historiográfica pressupõe uma “distanciação

em relação ao passado, uma objetivação do passado e tratando-se de uma entidade da qual o historiador faz parte, colocar entre parênteses o elo identificador” (p. 114). No entanto, acaba por considerar que tal é complexo porque a História, enquanto disciplina e género literário, mistura em proporções variáveis a atitude memorial e a atitude historiográfica – identificação e distanciação, interiorização e objetivação –, pois nenhum historiador é capaz de romper todos os elos com a memória, o que seria, segundo Pomian, desastroso para a própria História.

Relativamente ao património, a distinção que Pomian (1998) estabelece parece mais clara: enquanto para a atitude memorial o património representa uma espécie de equivalente objetivo de conteúdo de memória, um conjunto de recordações materializadas e inscritas num território, suscetíveis de evocar as recordações interiorizadas pelos indivíduos, que ajudam o presente a voltar ao passado num ato de rememoração – no caso de uma nação, o património cultural, sendo a sua emanção, é a sua identidade visível –; para uma atitude historiográfica, o património representa “um conjunto de documentos e monumentos, de vestígios do passado, por intermédio dos quais podemos torná-lo objeto de conhecimento, e cuja preservação para o futuro indefinidamente distante é indispensável”, não só porque torna visível a identidade nacional, mas sobretudo porque as informações sobre o passado retiradas dos objetos “dependem das técnicas e dos métodos de interpretação que podem aperfeiçoar-se ao longo do tempo” (p. 115). No conjunto de recordações materializadas, encontram-se objetos que para a atitude histórica não têm valor, enquanto a memória os investiu de significação, como no caso de “objetos que passam por relíquias de personalidades históricas, mas que não se prova que tenham estado em contacto com aqueles a quem se referem” (p. 115); assim, a natureza da relação entre o presente e o passado é diferente para cada um dos casos.

Se a relação entre património e memória ou entre esta e História é complexa, uma conclusão parece ser aqui já evidente: só se poderá compreender o património e os problemas que coloca se se tiver em conta toda esta sua temporalidade intrínseca, que funciona como evidência para as questões que os historiadores queiram colocar.

Numa outra corrente epistemológica estabelece-se uma distinção clara entre memória e História, reconhecendo que a memória recorda o que é significativo, pessoal e coletivamente, quer pela positiva quer pela negativa, mas não é História; é fonte para a História, a ser abordada de acordo com a metodologia própria desta área de conhecimento (Collingwood, 2001; Halbwachs, 1990; Lowenthal, 1999, 2000; Wertsch, 2002; Lorenz, 2010).

Collingwood (2001), historiador e filósofo da História, da primeira metade do século XX, considera que a memória – enquanto testemunho de quem “assistiu” a determinados acontecimentos – pode não ser fiável, contrariamente ao que sugeriam aqueles que acreditam no que designa por “teoria do senso comum”, por considerarem essenciais a memória e a autoridade das fontes: “De acordo com esta teoria, aquilo que as fontes autorizadas dizem ao historiador é a verdade, toda a verdade acessível, e nada mais que a verdade” (p. 247). Por sua vez, salienta que, no decurso do seu trabalho, o historiador vai seleccionando, interpretando e criticando, sem se fundamentar noutra fonte autorizada que não ele próprio, sendo autónomo, dotado dum critério pelo qual são criticadas as fontes e, em função dele, aceitá-las ou não.

Pode encontrar-se uma demonstração ainda mais clara desta autonomia, naquilo a que chamei interpretação histórica. As fontes do historiador falam-lhe desta ou daquela fase dum processo, cujos estádios intermédios ficam por descrever. É o historiador que procede à interpolação desses estádios. A imagem que ele dá do seu objeto – embora possa consistir, em parte, em afirmações extraídas diretamente das suas fontes – consiste também (crescentemente com cada aumento produzido na sua competência de historiador) em afirmações atingidas dedutivamente, a partir das que estão de acordo com os seus critérios, as suas regras metodológicas e os seus cânones de importância. (Collingwood, 2001, p. 249)

Collingwood (2001) afirma que, do mesmo modo que a História não depende do critério de uma autoridade exterior, também não depende cegamente da memória; não se fundamenta numa tradição contínua, elaborada a partir de relatos ou de testemunhas oculares. Distingue também a ‘memória como tal’ da ‘autobiografia’, que se refere a uma exposição estritamente histórica do passado pessoal. No entanto, reconhece o ato de recordar como essencial ao conhecimento histórico.

O conhecimento histórico é aquele caso especial de memória, em que o objeto do pensamento presente é pensamento passado, sendo preenchido o hiato entre o passado e o presente não só pela capacidade que o pensamento presente tem para pensar acerca do passado mas também pela capacidade que o pensamento passado tem para reviver no presente. (Collingwood, 2001, p. 298)

Também Halbwachs (1990), contemporâneo de Collingwood, distingue duas memórias, uma interior ou pessoal e outra exterior ou social. Sendo uma construção social, a memória é, em parte, modelada pela família e pelos grupos sociais; diferentes grupos constroem diferentes versões do passado e, em consequência, diferentes identidades. A memória individual estrutura-se e insere-se na memória coletiva, mais ampla do que a primeira (que apresenta um quadro mais contínuo). Este autor realça, tal como Collingwood (2001), haver uma dicotomia entre memória (situada em termos da experiência vivida) e História (fundada na crítica, num problema, em conceitos), pois a primeira baseia-se na lembrança, que é em larga medida uma

reconstrução do passado com a ajuda de dados do presente e reconstruções feitas em épocas anteriores (relatos de outros); as lembranças fortificam-se graças às narrativas coletivas que, por sua vez, se reforçam por meio das comemorações públicas de acontecimentos. Esta oposição exclui a possibilidade de memória coletiva e História se confundirem, pois a História começaria onde terminaria a tradição e seria o resultado da compilação de 'factos'; a História sublinha as diversas características de um grupo, as mudanças ao longo do tempo, enquanto a memória coletiva estabelece a continuidade de um grupo, é o fio que liga o passado e presente.

Focalizando a reflexão na estrutura espacial dinâmica das cidades, Halbwachs (1990), salienta que estas se transformaram no curso da História, embora alguns hábitos locais pareçam resistir às forças transformadoras e "antigos quarteirões pareçam perpetuar o espetáculo da vida de outrora". No entanto, duvida que "os seus antigos habitantes, se reaparecessem, os reconhecessem" (p. 136). Apesar de tudo, considera ser possível "recuperar o passado" porque ele se conserva no meio material que nos cerca; é a partir desse espaço – "aquele que ocupamos, por onde sempre passamos" – que o pensamento o pode reconstruir no presente.

Muitos dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, nomeadamente as obras de Lowenthal (1999, 2000, 2003), insistem no facto de aquilo a que chamamos 'património' ser uma reconstrução do passado na sociedade presente, no sentido de se entender, de forma empática, valores e identidades que ligam o passado e o presente. O passado é essencial para o nosso sentido de identidade; a segurança do 'eu fui' é um elemento necessário para a segurança do 'eu sou'. A capacidade de nos identificarmos com o nosso passado dá sentido, propósito e valor à existência.

Yet we are all the while aware that the past can never be known like the present. The past is L. P. Hartley's foreign country, where they do things differently. What is now known as 'the past' was not what anyone ever experienced as 'the present'. In some respects we know it better than those who lived it; we sense 'the past in a way and to an extent which the past's awareness of itself cannot show', T. S. Eliot remarks. We interpret the ongoing present while living through it, whereas we stand outside the past and view its finished operation, including its now known consequences for whatever was then the future. (Lowenthal, 1999, p. 191)

Lowenthal (1999) salienta que, se o património com o qual interagimos parece garantir um sentimento de que o passado é em parte criação nossa, os *insights* do presente são essenciais para dar significado ao passado. Mas adverte que a primeira função da memória não é preservar o passado, é antes adaptá-lo de forma a enriquecer e manipular o presente; as

memórias são reconstruções ecléticas e seletivas, baseadas em códigos em constante mudança, pelos quais simbolizamos e classificamos o mundo que nos rodeia.

Para Lowental (2000), consciência e memória ligam-se ao passado recente e remoto, e a ação racional no presente exige *insight* nos passados de outras pessoas, tal como no nosso. No entanto, lembra que a memória difere da História, não só pela forma como o conhecimento do passado se adquire e valida, mas também pelo modo como se transmite, preserva e transforma: “aceitamos a memória como uma premissa do conhecimento; inferimos a História pela evidência que inclui as memórias de outras pessoas” (Lowental, 1999, p. 212).

Também Wertsch (2002) estabelece uma clara diferenciação entre a memória, nomeadamente a memória coletiva, e a História: a primeira é ‘subjética’, comprometida com uma perspetiva, refletindo o quadro social de um grupo específico e focando a estabilidade, a essência imutável do grupo, sendo, por isso, “a-histórica e anti-histórica” (p. 44); por sua vez, a segunda é ‘objetiva’, distanciada de qualquer perspetiva específica, assumindo uma posição crítica e reflexiva, considerando a transformação e a historicidade.

Os debates recentes acerca das relações entre História e memória têm chamado a atenção para o que parece ser “obsessão pelo passado” (Lowenthal, 1999) ou um “*boom* de memória” (Lorenz, 2010), na esfera pública, procurando simultaneamente a conservação do presente e a preservação do passado: “tenta-se preservar quase tudo, esquecendo a necessidade prática de esquecer” (p. 86).

Lorenz (2010) considera que o “*boom* de memória” e de património que se tem verificado desde a década de 1980 tem alterado os parâmetros da História académica, e salienta que as diversas e controversas formas pelas quais o passado tem sido representado por grupos específicos, nomeadamente em relação a edifícios históricos e museus, se tornou foco de atenção pública. Diversos países têm criado os seus próprios projetos de ‘lugares de memória’, nomeadamente na Europa de Leste, e em muitos deles a memória tornou-se a ligação a um passado glorioso que precisa de ser recuperado num futuro próximo. No entanto, a par de um lugar ainda forte da História nacional na Educação Histórica, proliferam as reflexões e debates relativos às estruturas temporal e espacial da História académica, incidindo sobre micro-história ou História transnacional, comparativa e mundial. Por isso, Lorenz (2010) salienta a necessidade de, quer a ‘presença’ do passado quer a sua ‘ausência’ se tornarem um novo objeto de reflexão histórica e teórica, assim como a forma como lidamos com o passado a partir do presente.

É nesta perspectiva de atenção à temporalidade histórica que se considera aqui a memória – seja sob a forma de narrativa histórica ou outra, ou de objetos comemorativos ou outros vestígios materiais ‘mediadores’ entre o passado e o presente –, como fonte para a construção do conhecimento acerca do passado, e não como o passado em si mesmo; abordando-a como evidência, de acordo com a metodologia científica específica da História, nomeadamente no que respeita ao cruzamento de fontes diversas.

Assim, a História é essencial para uma análise crítica do funcionamento das sociedades, nomeadamente para a compreensão das ações humanas no passado como pertencentes a um lugar “estranho” (Lowenthal, 1999) e diferente do presente – mas pensadas a partir deste – assim como para a construção de identidades abertas à complexidade e à interligação.

Quer a identidade quer a memória, embora tenham uma dimensão individual, foram aqui discutidas sobretudo na sua dimensão social, como esforços de procura de sentido e, por isso, como processos construtivos: as pessoas, motivadas por uma certa experiência do presente, referem-se e usam o passado de diversas formas, visando também expectativas futuras. De facto, as nossas ‘imagens’ do passado e do futuro, são-no a partir do presente e continuamente recriadas; “o eixo do nosso sentido de tempo é o sentido do agora” (Lynch, 1998, p. 65). Algo de semelhante acontece com o património, pelas interações que suscita entre o passado, o presente e o futuro, relacionadas com a ideia de preservação. Estas noções têm-se desenvolvido a par de outra, de certa forma hiperbolizada, de que ‘tudo é património’.

Se assistimos atualmente a uma intensificação do interesse pelo património – visível na imprensa e na Internet, no cinema e na televisão, nos museus e sítios históricos, no turismo, no consumo –, até que ponto esse interesse corresponderá a uma consciência patrimonial e, sobretudo, a uma consciência histórica relativamente ao papel dos vestígios patrimoniais na relação temporal acima referida? É sobre esta problemática que se procura refletir e discutir de seguida.

2. Da consciência patrimonial à consciência histórica

Segundo Colardelle (1998), três etapas marcam, geralmente, a emergência de um património. A primeira, espontânea, é aquela em que a sociedade produz aquilo que necessita; a segunda é quando há um tomar de consciência que se exerce a favor de uma mutação que ultrapassa o campo utilitário inicial do objeto produzido anteriormente; a terceira, enfim, é aquela em que o objeto conquista uma identidade patrimonial. É “na charneira da segunda e terceira etapas que a ideia patrimonial nasce” (p. 125), mas estes tempos têm ritmos aleatórios.

Com ritmos diversos, mas constantemente, as características culturais de todas as sociedades mudam, e as mudanças conduzem fatalmente ao desaparecimento de certos elementos até aí familiares: pessoas, comportamentos, diversos saber-fazer, paisagens construídas ou naturais. É nesses momentos que se poderá produzir a tomada de consciência patrimonial. Colardelle (1998, p. 126) salienta que esta “parte de um traumatismo de rutura, é uma reação contra o desaparecimento”. Foram sobretudo as acelerações da História contemporânea e da velocidade de propagação da informação, graças às novas tecnologias, assim como o aumento da esperança de vida, que tornaram os homens sensíveis, durante o percurso da sua vida, ao valor patrimonial daquilo que era produzido. As grandes catástrofes, as guerras mundiais, as rápidas mutações tecnológicas e económicas e os seus efeitos sobre a distribuição da riqueza, suscitaram comportamentos patrimoniais mais imediatos.

A consciência do impacto contínuo da humanidade sobre os vestígios do passado intensificou-se durante o século XX: muitos edifícios e artefactos foram, ao longo dos tempos, adaptados a novos usos, mas o impulso pela preservação tornou essa adaptação mais consciente. Lowenthal (1999) considera que conhecemos o passado porque lembramos coisas, lemos ou ouvimos histórias e vivemos entre vestígios de tempos anteriores. Os vestígios tangíveis constituem, por isso, “pontes essenciais entre o passado e o presente”, pois simbolizam “laços coletivos ao longo do tempo, e oferecem metáforas arqueológicas que iluminam os processos da História e da memória” (p. xxiii). Cada ação retém conteúdo residual de outros tempos, mas não podemos evitar refazer o passado, pois “só alterando e acrescentando àquilo que se preserva, se poderá manter real, vivo e compreensível o nosso património” (p. 411). Quando tomarmos consciência de que o passado e o presente não são exclusivos, deixaremos de insistir na preservação de um passado fixo e estável, como esclarece Lowenthal (2003):

Awareness that heritage is not fixed, but changes in response to our own needs, is no less integral to our creative involvement with history. In realizing how we variously affect these linked realms, we learn to relish, rather than resent, our own interventions and even to tolerate those of others. And we come to feel that history and heritage are not simply imposed on us by the dead hand of remote ancestors or the diktat of bygone autocrats but are our very own. (p. 250)

Se, por um lado, os vestígios tangíveis garantem a proximidade com o passado, por outro lado têm limitações enquanto informação: eles não falam, pelo que requerem interpretação; além disso, a sua erosão contínua nem sempre permite o registo (Lowenthal, 1999). Por isso, Lowenthal (2003) acrescenta que a distinção entre património e História nos ajuda a conviver melhor com ambos: a História que estudamos é sempre a de “pessoas que, em certos aspetos eram como nós, e noutros, eram diferentes”, enquanto o património é “sempre o nosso, mas nunca só o nosso; partilhámo-lo com outros, em certos aspetos semelhantes e, noutros, muito diferentes de nós” (p. 248).

Por sua vez, Estepa e Cuenca (2006) chamam a atenção para a desconexão que por vezes se deteta entre “os referentes patrimoniais e as características simbólico-identitárias de uma sociedade”, concebendo-se o património como “fonte e recurso do conhecimento sócio-histórico, sem que isso implique uma relação direta com a identidade cultural” (p. 68). Este facto leva a que a potencialidade do património como elemento de interconexão cultural, na linha do desenvolvimento de propostas poli-identitárias, se substitua por uma visão simples na qual o património se relacione unicamente com aspetos do passado ou por tendências exclusivas nas quais se valoriza o próprio relativamente a outras manifestações culturais externas. Apesar de tudo, segundo Lima e Reis (2001), a sociedade portuguesa inclui já um público interessado em proteger o património histórico (embora se desconheça a sua dimensão social), em acolher novas descobertas arqueológicas e privilegiar a sua valorização em detrimento de atividades económicas com elas incompatíveis. Segundo estas autoras, os monumentos e sítios arqueológicos, embora continuem ligados a uma função memorial ligada à identidade nacional, “à semelhança do que acontece com o ambiente, tendem a ser, cada vez mais, sentidos como um bem comum que transcende o património nacional para integrar um património mundial, sobre as origens comuns ou as diferenças a conservar” (p. 187). Como exemplo de novas práticas podem referir-se os novos usos de espaços públicos de valor histórico, a partir de certas intervenções culturais; a multiplicação de pequenos museus locais de cariz etnográfico e arqueológico; as tentativas de requalificação urbana de algumas cidades através da valorização

do seu património, como as recentes candidaturas a Património Mundial³; a proteção de contextos naturais de reconhecido valor paisagístico ou de habitats ameaçados; ou a resistência a obras públicas ou privadas suscetíveis de provocar fortes impactos ambientais.

Tal como o património, a consciência histórica é uma construção simbólica e, do mesmo modo que a identidade, comporta um processo de apropriação simbólica do real. Segundo Pais (1999), em História, as marcas ou vestígios do passado valem menos pelo seu lado material do que pelo seu lado significativo ou simbólico. Por isso, coloca a hipótese de haver uma forma específica de “inscrição geracional” agregadora, que possibilita a participação num destino comum: “um passado lembrado, um presente vivido, um futuro antecipado” (p. 2), o que se pode relacionar com uma certa forma de memória coletiva.

Rüsen (2001b) salienta que se consideramos a memória como pré-condição para darmos sentido ao tempo, devemos procurar conhecer as condições que permitem distinguir a consciência histórica, como forma específica da interação humana com o tempo e com uma metodologia própria, de outros processos. A consciência histórica inclui as operações mentais – emocionais e cognitivas, conscientes e inconscientes – através das quais o tempo, experienciado em forma de memória, é usado como meio de orientação na vida prática (Figura 1).



Figura 1 - Matriz disciplinar da ciência histórica, segundo Rüsen (2001a, p. 35).

³ Uma das razões que levou a ONU à criação de diversas entidades responsáveis pela salvaguarda cultural e patrimonial foi, justamente, a tomada de consciência das perdas incontáveis que os conflitos mundiais provocaram a nível da herança patrimonial e da ameaça de destruição a que está permanentemente sujeita. Esta consciencialização relativamente aos problemas e desafios inerentes à salvaguarda do património tem provocado uma infinidade de abordagens, de interpretações e de critérios sobre os bens patrimoniais a preservar, veiculados por diferentes cartas, convenções e recomendações oriundas de organismos internacionais de representação europeia ou universal, como a UNESCO. A adesão à *Convenção para a Proteção do Património Mundial Cultural e Natural* de grande número de Estados, entre os quais Portugal, bem como o aumento constante da lista dos bens classificados como “Património Mundial”, revelam a crescente importância da defesa e preservação do património, agora definido em termos amplos, de forma a abranger não só os tradicionais monumentos, mas também elementos naturais ou físicos, considerados de valor excecional do ponto de vista científico ou estético.

A consciência histórica tem, assim, a função de dar à realidade uma orientação temporal, que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica, como salienta Rüsen (2008b):

Memory is related to the past. It is the door of the human mind to experience. At the same time it transforms the past into a meaningful and sense-bearing part of the present. Here the future plays an essential role that is very often overlooked in the discourse on memory. Human time-consciousness has two basic intentions: memory and expectation, retention and protention, which are substantially and fundamentally interrelated. So the relatedness of memory to the past is always a matter of future perspective as well. Therefore the sense of history synthesizes all three time dimensions in a specific way; namely, the interpretation of the past serves as a means for understanding the present and expecting the future. (p. 3)

Desta forma, a consciência histórica não reduz o tempo com significado apenas ao passado, mas excede as suas dimensões; o passado humano recordado pela consciência histórica é um processo temporal que se refere também ao presente e ao futuro. A História, como conteúdo da consciência histórica, é uma relação entre presente e futuro, surgindo com e no passado recordado (Rüsen, 2001b). Esta relação entre passado, presente e futuro não é puramente material ou objetivamente factual, pois envolve também o subjetivo, aspeto não-material da consciência humana.

Segundo Rusen (2007c), a consciência humana possibilita o “inteiramente outro”, uma “constituição utópica de sentido” que pressupõe a ideia de que as condições atuais do agir são irreais e que é possível imaginar outras totalmente diversas, pois ao neutralizar ficticiamente as primeiras, abre uma via para a “orientação da existência humana na qual representações de outras circunstâncias da vida aparecem como expressão de carências de mudanças do mundo, motivadora do agir” (p. 137). Por sua vez, o outro da História é a própria realidade. Porém, salienta Rüsen, embora o pensamento histórico também se encontre orientado pelas representações de um ordenamento da vida humana no tempo, que ultrapassa as respetivas condições atuais do agir, distingue-se da utopia por “não ficcionalizar a realidade das condições atuais da vida”, mas por “historicizá-las” e, nesse sentido, “a historicização faz com que a vontade humana de querer ser outro, ao longo do tempo, surja como possível” (p. 142), seguindo critérios históricos. A História, com as suas normas metodológicas e práticas guiadas pela teoria, pode assumir uma postura crítica em relação aos interesses da vida prática, dado que transcende as particularidades da orientação de senso comum (embora esta também crie o interesse pelo passado). A constituição de sentido pela consciência histórica altera (modifica e

torna outras) as circunstâncias da vida presente ao projetá-las no seu passado, num movimento próprio ao curso do tempo.

A alteridade é a melodia do passado, tocada pela consciência histórica para as circunstâncias presentes da vida, a fim de as pôr para dançar. Elas precisam de ser postas para dançar, para que seus movimentos sejam reconhecidos pelos participantes, justamente como seus próprios, aqueles mesmos para além dos quais desejam ir. Elas precisam aparecer como algo que foi outro, para poderem ser avaliadas como algo que se torna outro. A alteridade da consciência histórica é, por assim dizer, o arranque cultural que os homens precisam dar para conseguir ir além das condições dadas do seu agir. (Rüsen, 2007c, p. 143)

Segundo a análise da consciência histórica de Rüsen, o tempo, à medida que transcorre, provoca pequenas e grandes mudanças que são vividas pelos sujeitos nas suas práticas quotidianas (*lebenpraxis*): a experiência do tempo e o nosso desejo de prever as mudanças no futuro causam a necessidade de orientação no tempo relativamente à interpretação do passado.

No entanto, segundo Rüsen (2001b), a consciência histórica é também estimulada e influenciada pelas experiências do presente, pelo que a sua função de atribuir significado está, em larga medida, dependente do contexto onde é produzida. Parte do presente para o passado e regressa ao presente com experiências para revelar o futuro como referência de ação. Na sua orientação temporal, a consciência histórica do sujeito liga o passado ao presente de forma a conferir à realidade presente uma perspetiva futura. Esta referência ao futuro está implícita na interpretação histórica do presente porque tais interpretações devem permitir-nos agir, ou seja, devem facilitar a direção das nossas intenções numa matriz temporal, uma conceção do curso do tempo fluindo pelas vicissitudes da vida quotidiana, guiando o curso da ação. Por isso, Rüsen (2004) salienta que a consciência histórica do sujeito, ao mobilizar a “memória da experiência temporal”, desenvolvendo a noção de um conjunto temporal abrangente, confere à vida prática uma perspetiva temporal interna e externa:

Historical consciousness has a practical function: it bestows upon actuality a temporal direction, an orientation that can guide action intentionally by the agency of historical memory. This function can be termed a ‘temporal orientation’. Such an orientation occurs in two spheres of life, involving (a) external practical life and (b) the internal subjectivity of the actors. (p. 68)

Portanto, a consciência histórica articula a dimensão temporal da vida em duas direções: para o exterior e para o interior. À dimensão interna pela qual o sujeito se torna consciente da sua própria temporalidade, Rüsen (2001b) designa “identidade histórica”, visível nos estudos empíricos sobre consciência histórica, onde os sujeitos ligam algo do passado a si próprios, falando de si em representação do passado (geralmente na forma ‘nós’).

Mas, como lembra Barca (2008), se a consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada pelo conhecimento da História, distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade, onde adquire contornos de identidade nacional, ou de identidade local, ou até de simples sentido de pertença a um determinado grupo. Nesta diferença reside parte da distinção entre consciência histórica e memória coletiva.

A consciência histórica exprime-se através de representações do passado, estruturadas de forma narrativa. Esta pode manifestar-se em linguagem oral ou objetivada, ou em imagens concretas, como monumentos e símbolos históricos, que se multiplicam no mundo da cultura. Rüsen (2001b) lembra que as narrativas abreviadas são também importantes indicadores da função da consciência histórica na vida quotidiana, pois indicam memórias históricas que, tendo sido nela incorporadas, não precisam ser detalhadas para serem entendidas.

A orientação temporal na vida e a identidade histórica constituem as duas funções essenciais da consciência histórica (Rüsen, 2001b), concretizando-se numa diversidade de possibilidades, empiricamente demonstradas em diferentes dimensões da experiência histórica. A consciência histórica realiza essas funções em quatro formas diferentes, com base em quatro princípios de orientação temporal da vida: (a) afirmação de orientações estabelecidas; (b) regularidade de padrões culturais e de vida (*Lebensformen*); (c) negação; e (d) transformação de padrões de orientação. Todos eles surgem pela ação da memória histórica e estruturam os procedimentos para se dar sentido histórico ao passado. A tipologia de consciência histórica proposta por Rüsen (2004, pp. 71-78) pode resumir-se da seguinte forma:

- consciência de tipo tradicional, as tradições são elementos indispensáveis para a orientação na vida prática e a sua negação leva a uma sensação de total desorientação; a consciência histórica funciona, em parte, para manter vivas essas tradições, lembrando-nos as origens e a repetição de obrigações recorrendo a acontecimentos passados para demonstrar a validade e a obrigatoriedade dos sistemas de valores. As orientações tradicionais apresentam o conjunto temporal, tornando o passado relevante para a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade de padrões culturais e de vida obrigatórios ao longo do tempo. Externamente, essas orientações tradicionais definem a união de grupos sociais ou sociedades em termos da manutenção de um sentimento de origem comum. Em termos de orientação interna, definem a identidade histórica, a afirmação de padrões

culturais pré-determinados de autoconfiança e autoconhecimento. A orientação tradicional define a moralidade como tradição, pelo que a razão que informa os valores se baseia na sua permanência na vida social atual;

- consciência de tipo exemplar, lida com a experiência do passado através de casos que representam um conjunto de regras de mudança temporal e de conduta humana, válido para todos os tempos, o que permite expandir consideravelmente o horizonte de experiência do tempo. A História é vista como didática, como um passado com uma mensagem ou lição para o presente. Muitos exemplos clássicos da historiografia de diversas culturas refletem este tipo de significância histórica. Em relação à orientação interna, a identidade histórica baseia-se na assunção da regularidade de padrões culturais e de vida. Em termos de raciocínio moral, a contribuição deste modo de interpretação histórica é clara, pois a História ensina argumentos morais através da aplicação de princípios a situações concretas, pelo que a moralidade de um sistema de valores é revelada pela sua generalização;
- consciência de tipo crítico, os argumentos históricos são formulados por demarcação, dizendo 'não' a orientações temporais pré-definidas para a nossa vida, abrindo caminho à constituição de uma identidade através da negação. Confronta os valores morais com a evidência histórica das suas origens e consequências imorais. O pensamento histórico crítico põe em questão a moralidade, chamando a atenção para a relatividade cultural dos valores em contraste com uma presumível universalidade, baseando-se nas evidências da mudança temporal, salientando as condições históricas e as suas consequências;
- consciência de tipo ontogenético, aqui a mudança é a essência e o que dá à História o seu sentido. O padrão dominante da significação histórica é, agora, o do desenvolvimento, onde os padrões mudam de forma a, paradoxalmente, garantirem a sua permanência, que é dinâmica e não estática. Este modo de pensamento histórico vê a vida social em toda a complexidade da sua temporalidade. Aceitam-se diferentes pontos de partida, pois eles podem ser integrados numa perspetiva abrangente de mudança temporal. Este tipo de consciência histórica envolve a identidade histórica numa temporalização essencial, pelo que a nossa identidade se baseia numa permanente mudança. Assim, os valores morais perdem a sua natureza estática, desenvolvimento e mudança fazem parte da moralidade de valores conceptualizados

em termos de pluralismo de pontos de vista e de aceitação do outro como noção dominante de avaliação moral. O raciocínio moral assenta no argumento de que a mudança temporal é necessária ou decisiva para a validação dos valores morais.

Rüsen (2004) considera que esta tipologia pode ser uma ferramenta metodológica e heurística para a pesquisa comparativa, pois havendo uma ligação entre moralidade e consciência histórica, pode usar-se a matriz tipológica para categorizar e caracterizar especificidades culturais e modos de raciocínio moral em diferentes tempos e lugares. Dado que os elementos dos quatro tipos estão “operativamente interconectados no procedimento que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo”, podemos “identificar e definir a especificidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e da sua relação com os valores morais” (p. 78), reconstruindo a complexidade de relações que entre eles se estabelecem.

Para Rüsen (2004), o uso desta tipologia tem como objetivo a “construção de uma teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica” (p. 78), teoria que é já conhecida dos estudos da psicologia do desenvolvimento cognitivo, mas numa perspetiva que ainda não se alargou à investigação sobre consciência histórica (que pode ser conceptualizada como uma síntese de consciência moral e temporal) e às suas competências cognitivas. A tipologia proposta poderá, segundo o autor, fornecer uma estrutura teórica uma vez que revela os procedimentos da consciência histórica. A consciência de tipo tradicional é a fonte da consciência histórica e a condição dos restantes tipos, embora não se possa assumir uma sequência estrutural no desenvolvimento da consciência histórica. Há um crescimento em complexidade em termos de experiência e de conhecimento do passado; de padrões de significância histórica (não há diferença relevante entre facto e significado no tipo tradicional); de grau de abstração das operações lógicas; de orientação externa (exclusiva, no tipo tradicional) e interna; e ainda de identidade histórica (do não questionamento da tradição à multidimensionalidade e multiperspetiva do tipo ontogenético). Na vida prática, os modos de consciência histórica tradicional e exemplar são muito mais frequentes que os restantes, e a prática do ensino de História nas escolas revela que as formas tradicionais são mais fáceis de ensinar e as exemplares dominam a maior parte dos currículos escolares, enquanto as aptidões críticas, e ainda mais as ontogenéticas, exigem maior esforço por parte de professores e alunos.

A aprendizagem é, segundo Rüsen (2004) uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. A aprendizagem histórica envolve mais do que a simples aquisição de conhecimentos do passado e o aumento desse conhecimento. Vista como um processo em que se adquirem progressivamente competências, emerge como um “processo de mudança das formas estruturais através das quais utilizamos e lidamos com a experiência e o conhecimento da realidade passada, progredindo de formas tradicionais de pensamento para as ontogenéticas” (p. 81). A aprendizagem de História modifica-se à medida que o conteúdo da consciência histórica é reconhecido como produto da atividade mental, perdendo o cariz recetivo inicial e assumindo qualidades produtivas. Desta forma, a consciência histórica torna-se uma das categorias chave da ‘didática’ da História (Rüsen, 2001b).

A teoria combina três elementos centrais da competência narrativa (experiência, interpretação e orientação) e quatro níveis do seu desenvolvimento, mas Rüsen (2004) adverte que os quatro tipos surgem normalmente em misturas complexas, sendo necessário descobrir a sua ordem hierárquica e relação em manifestações empíricas da consciência histórica.

Rüsen (2004) lembra, ainda, que “uma teoria não é suficiente para lidar com as questões da consciência histórica e moral” (p. 81). A teoria pode focar o olhar e apoiar heurísticamente, definindo questões e preparando estratégias a usar em estudos empíricos. Ao permitir a compreensão de formas de manifestação, diferenciação e mudança da consciência histórica, a teoria pode possibilitar a investigação empírica – o que já acontece em vários países.

Neste âmbito, a teoria de Rüsen, nomeadamente a sua tipologia vista em termos de significação temporal – diversas formas de dar sentido ao passado, de compreender a relação entre passado, presente e futuro, e de construção de identidades históricas – e o seu conceito de memória histórica, poderão contribuir para informar a presente investigação que decorre num contexto específico: atividades de educação histórica e patrimonial (com alunos e professores) durante um percurso num sítio histórico, Guimarães. Para tal, apresentar-se-á primeiro uma sinopse histórica do património urbano deste sítio histórico, focalizando a sua raiz medieval.

3. O património urbano em sítios históricos: o caso de Guimarães

Cada país, rua ou casa, praticamente todos os lugares, sejam urbanos ou rurais, industriais ou agrícolas, contêm marcas da atividade humana no passado. Nalguns locais há vestígios abundantes nos edifícios e estruturas, outros exigem técnicas como a prospeção e a escavação arqueológica, pois os vestígios estão ‘escondidos’. Por sua vez, noutros locais, muitas estruturas ainda estão em uso, embora com funções diferentes das originais. E não podemos esquecer a toponímia, crucial para a compreensão dos espaços urbanos antigos, sobretudo quando os vestígios materiais já não são visíveis. Neste sentido, é de destacar a toponímia medieval que subsistiu em muitas denominações do espaço urbano – europeu, português, e, no caso concreto do presente estudo: Guimarães – permanecendo, ainda, no uso comum, revelando uma continuidade na ligação ao espaço vivenciado e fazendo parte das memórias da comunidade. A toponímia constitui um elemento patrimonial cuja preservação é crucial para evitar a perda de referências mais remotas, pois o nome contribui para a identidade do lugar.

Com o crescimento das cidades para os subúrbios, criaram-se sítios do património urbano, a fim de construir uma identidade, (re)descobrir e expor uma história. Neste âmbito, o património urbano pode revelar as dimensões histórica e cultural de identidades sociais e espaciais. Porém, a apreensão dos seus significados não implica o regresso a uma ‘pureza’ urbana. A mudança faz parte da história dos homens, dos países ou das cidades, dos edifícios ou dos artefactos. De facto, muitas coisas não foram, no passado, aquilo que parecem ou são agora. Mas as relações entre preservação e apresentação são complexas, pois esta última pode ser destruidora, em vez de preservar. Algumas estratégias podem ser direta e deliberadamente danificadoras, se pretendem servir uma versão particular, como salienta Baker (1999). A apresentação pode manipular a fim de enfatizar um aspeto particular. Frequentemente, observam-se diferenças de tratamento na apresentação de sítios e monumentos que perderam o seu uso original, e de edifícios ou lugares com uso contínuo. Serão essas diferenças inevitáveis, ou o resultado de procedimentos burocráticos e de práticas interpretativas? Deveriam separar-se estruturas que tiveram uso simultâneo, como as ruínas de um castelo e um centro histórico, ou poderia esse contraste ser devidamente explorado e elucidar sobre as alterações verificadas ao longo do tempo?

Os critérios para a tomada de decisões sobre o que é mais importante e vale a pena preservar, ou que aspetos do passado de uma comunidade são sinais da sua singularidade, conheceram alterações com o tempo. A ligação a um acontecimento histórico importante ou a qualidade do monumento foram, de início, critérios essenciais de preservação; os critérios científicos arqueológicos e os motivos económicos de promoção turística surgiram mais tarde; e ainda mais recentemente, passou-se a reconhecer que a preservação tem um cunho moral e que “os ambientes ricos em tais características são lugares mais agradáveis onde viver” (Lynch, 1998, p. 30). Defende-se, geralmente, aquilo que se conhece ou o que se valoriza, mas estes dois aspetos nem sempre estão ligados. Esse conhecimento pode não ser ‘experienciado’ pelos seus habitantes, mas a sua ligação natural a esse lugar resultar do facto de estarem próximos no espaço, como já havia sido salientado por Halbwachs (1990), pelo que a valorização pode resultar da natureza simbólica atribuída pela comunidade a um património cuja conservação é garantia de continuidade entre o passado e o futuro, como salienta Lynch:

Many symbolic and historic locations in a city are rarely visited by its inhabitants; however they may be sought out by tourists. But a threat to destroy these places will evoke a strong reaction, even from those who have never seen, and perhaps never will see, them. The survival of these unvisited, hearsay settings conveys a sense of security and continuity. A portion of the past has been saved as being good, and this promises that the future will so save the present. (1998, p. 40)

Como já se referiu em estudo realizado pela investigadora em sede de mestrado (Pinto, 2003), no centro histórico de Guimarães, além do Castelo e do Paço dos Duques de Bragança, há um vasto e diversificado património que ultrapassa a dimensão histórico-arquitetónica, e cuja preservação e enquadramento no tecido urbano e social é importante assegurar. A classificação como *Património Cultural da Humanidade*, em 2001, associou-lhe uma dimensão universalizante, mas pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos, pode descurar modos de vida e expressões culturais locais cuja historicidade, interpretada de forma apropriada, poderia ser um contributo para a compreensão do passado percecionado através dos seus vestígios e do presente vivido.

Raízes medievais do espaço urbano de Guimarães

Hoje em dia, sempre que nos deparamos com um nome de rua ou praça que invoque antigos ofícios, tendemos a concluir da sua origem medieval, pois é ideia corrente que foi durante a Idade Média que se vulgarizou essa preferência toponímica. Percorrer essa toponímia, permite, não só reencontrar as atividades quotidianas, mas também uma aproximação ao dinamismo económico, social e cultural das comunidades. Se esses topónimos traduziam a maneira como o homem medieval se apropriava do espaço urbano, o seu reconhecimento permite recuperar estruturas espaciais, trabalhos, consumos, crenças e, até, marcas de ruralidade.

No caso específico de Guimarães, as suas origens como povoado parecem remontar ao século X, pois, como refere Ferreira (1989, p. 8), “entre 950 e 959, a condessa Mumadona, viúva de Hermenegildo Mendes, deu o primeiro passo no sentido da fixação das gentes, em torno do mosteiro que mandara edificar” e que terá sido, por isso, o primeiro elemento gerador da comunidade urbana. Junto a ele, e favorecido pelas condições naturais, o burgo foi crescendo. Por ordem de Mumadona, protegeu-se também o local com a construção do castelo no *Monte Latito*, que respondia, pela sua elevação, às necessidades defensivas. O mosteiro, transformado em Colegiada real (1107-1110) foi vendo o seu prestígio e riqueza aumentar, graças aos privilégios e isenções concedidos pelos monarcas e às romagens que aí se dirigiam pelos milagres de Santa Maria.

A partir do reinado de D. Afonso II e no de D. Dinis, o burgo foi também envolvido por uma muralha, que prolongava a que, até aí, apenas cercava a “vila alta” junto do castelo, passando esta a comunicar com o burgo por uma porta. A partir daí, também os diplomas régios contribuíram para a unificação das duas vilas (que eram dois concelhos). D. Fernando iniciou o processo durante as guerras com Castela, quando o burgo mostrou maior resistência à invasão de Henrique de Trastâmara, em 1370, incorporando as duas povoações num só município, mas com dois juízes, um de cada núcleo, e um vereador do Castelo. Todavia, foi D. João I – quando obteve a rendição (a 17 de maio de 1385) do alcaide do castelo, Aires Gomes da Silva, que havia apoiado D. Beatriz – quem pôs fim aos privilégios da vila do castelo, atribuindo ao burgo, que o apoiou, a supremacia jurisdicional: em 1389, ordenou que “fossem ambos um só povo” (Ferreira, 1989, p. 23) com a incorporação da “vila alta” na de Guimarães, e que se demolisse a muralha separadora, guarnecendo a principal com portas e torres robustas.

O cronista Fernão Lopes refere a deslocação de D. João I a Guimarães, em peregrinação de agradecimento à S^a da Oliveira. Atendendo ao Itinerário de D. João I estabelecido por Baquero Moreno⁴, a peregrinação de D. João I pode ter tido lugar em janeiro de 1387 (altura em que o rei está em Guimarães) ou em junho de 1387 (quando D. João I está em Trancoso, de onde o cronista pretende que o rei partiu). No entanto, os elementos disponíveis apontam no sentido de o monarca não ter estado presente no momento em que as obras de N^a S^a da Oliveira tiveram início: parece provável que o monarca tenha ordenado a realização das obras em janeiro de 1387, quando esteve em Guimarães, embora elas só tenham tido início a 6 de maio de 1387. No entanto, D. João I deve ter seguido com particular interesse as obras de N^a S^a da Oliveira, uma vez que uma parte significativa das ocasiões em que o monarca esteve em Guimarães coincidem com o período em que decorriam obras no templo, e terá assistido pessoalmente à cerimónia de Sagração, no dia 23 de janeiro de 1401 (Barroca, 2000).

Durante os séculos XIV e XV, a praça em frente da igreja de N.^a S.^a da Oliveira era o centro de decisão da vida política de Guimarães – aqui situavam-se os Paços do Concelho – das celebrações litúrgicas, da vida social e onde se realizava o mercado permanente.

Nos núcleos urbanos medievais, a identificação de artérias ou espaços abertos partia do concreto e resultava, antes de mais, de uma apreensão visual que incluía as construções, os materiais utilizados, as atividades económicas dominantes, e completava-se com a perceção de ruídos e cheiros característicos. O nome atribuído resultava, assim, óbvio, consensual para moradores e forasteiros (Andrade, 1993). Por exemplo, na ligação entre desníveis topográficos, usavam-se, geralmente, os termos *calçada*, *infesta* e *escadas* – uma das ligações entre o burgo e o castelo designava-se rua *Infesta*, em Guimarães.

As construções de pedra que se distinguiam pela sua monumentalidade, deixaram, também marcas na toponímia, nomeadamente a muralha – muro ou cerca – que emprestava o seu nome às artérias contíguas, como acontecia com a *Rua Nova do Muro*, em Guimarães. A menção a ruas da “porta de...” ou “do postigo de...” era comum a todos os núcleos urbanos medievais e apontava os locais onde era possível estabelecer contacto com o exterior da muralha: havia que “combater a vulnerabilidade das portas adossando-lhes uma torre” – como é o caso da porta da *Torre Velha* – ou “recorrendo à ajuda de Deus através da mediação dos

⁴ Documenta-se a sua presença em Guimarães por nove vezes: nos dias 8 a 17 de maio, 23 de maio a 8 de junho, 16 de outubro a 16 de novembro de 1385; a 2 de novembro de 1386; de 7 a 30 de janeiro de 1387; entre 21 de dezembro e 2 de janeiro de 1389-90; entre 13 de dezembro e 7 de fevereiro de 1400-01; de 5 a 31 de janeiro de 1402 e entre 16 e 21 de agosto de 1409 (Barroca, 2000).

santos” (Andrade, 1993, p. 126), de que resultavam designações como as das portas de *Santa Luzia* e de *S. Domingos*, em Guimarães.

Também as construções religiosas, que balizavam a paisagem urbana, influenciaram a toponímia – é o caso de *S. Tiago* e *S. Paio*, presentes em ruas e praças de Guimarães. A preferência que os mendicantes demonstraram pela vizinhança dos espaços urbanos influenciou também a toponímia (por exemplo, a porta de *S. Domingos*, em Guimarães). A devoção à Virgem Maria reunia unanimidade, manifestada através de ruas, adros e praças invocativos da sua proteção, de norte a sul do Portugal medieval – em Guimarães a praça principal designava-se *Santa Maria*.

Os eixos principais, que ligavam e ordenavam os principais pólos de ocupação humana e se articulavam com o exterior, distinguiram-se, geralmente, pelo qualificativo *Direita*, cortando a praça por uma das suas extremidades (Rossa, 1995). A adensar a malha urbana de cidades e vilas de maior dimensão surgiam as ruas *travessas* que, derivando dos eixos principais, reforçavam os laços entre as artérias mais importantes (Andrade, 1993). Em Guimarães, as ruas *Sapateira* e dos *Mercadores* – hoje, rua da Rainha D. Maria II – constituíam esse eixo principal de entrada em direção à praça de *Santa Maria*. Era aí que se encontravam os estabelecimentos dos comerciantes mais importantes (alfaiates, ourives, marceneiros, sapateiros) e onde se admiravam bens do comércio não diário.

A rua era o espaço comum disputado por todos, e se de ambos os lados da rua os edifícios fossem do mesmo proprietário, por vezes este unia-os através de um passadiço/sobrado – como se observa ainda hoje na rua de *Santa Maria*, em Guimarães. Por sua vez, escadas, bancas, vendedores e animais, limitavam ainda mais a circulação. A exemplo do cenário de outros centros urbanos, o uso de balcões e passadiços, lançados entre as casas fronteiras entre si, ou contra o muro, eram uma realidade em Guimarães. Não obstante a matéria normativa sobre o assunto, que se verifica ainda no século XIX em Portugal (Ferreira, 2010), os desrespeitos eram frequentes e os acrescentos podiam constituir um verdadeiro estorvo para o tráfego. A pavimentação das ruas era quase inexistente, sendo permanentes a poeira ou a lama. Na Guimarães medieval, a maioria das artérias de circulação seria de terra batida e terá sido lento o processo de as calcetar, por exigir contributos diversos para o seu financiamento. Tais obras deverão remeter-se, segundo Ferreira (2010), para o século XVI e nas artérias mais importantes: “só em 1621/30 se conhece a ordem de Filipe III para se fazerem calçadas nas ruas por onde passavam as procissões obrigatórias” (p. 351).

Quanto às habitações, em Guimarães, tal como nos outros núcleos urbanos medievais, não havia uniformidade. Segundo Ferreira (1989), as casas eram, na sua maioria “sobradadas e telhadas (nas ruas do *Gado* e *Sabugal* existiam colmadas), quase todas de rés do chão e um sobrado, evoluíram no sentido de comportarem mais um andar assente na anterior edificação.” (p. 222). E acrescenta: “este fenómeno de alçar novo sobrado verificou-se, exatamente, nas ruas onde os preços de um lugar se revelaram mais elevados, enquanto nas áreas mais pobres do intramuros coexistiam casas térreas e colmadas”; por exemplo, na rua do *Gado* eram de um só piso, mas na dos *Mercadores*, na *Rua Nova do Muro* ou na de *S. Tiago*, grande parte eram já de dois andares. Embora o uso da telha fosse vulgar, muitas casas eram terreiras e colmadas: data do século XVII, informa Ferreira (2010) a “obrigatoriedade imposta pela Câmara, da cobertura em telha” (p. 343). Os telhados seriam maioritariamente de uma água, por vezes de duas, raramente se encontrariam de três ou quatro águas. Relativamente às janelas, apesar de remotas alusões a peças de vidro, no âmbito dos elementos construtivos, só no século XVI as vidraças se foram tornando mais frequentes. Pouco ou nada se conhece para a edificação medievla, que ultrapasse a certeza de que o vidro se conhecia. Ferreira (2010) remete para o século XVIII a notícia clara de vidros numa portada de uma casa, em Guimarães, o que “não significa, naturalmente, que notícias anteriores referissem o facto, só que não se conhecem” (p. 343). As janelas seriam feitas com portas de madeira, sendo o vidro usado em pequenas superfícies, por vezes apenas um óculo no canto de uma das portadas. Dos restantes elementos constitutivos da habitação corrente pouco restou, dado utilizar materiais sensíveis às depredações causadas pelo tempo ou pelos incêndios, como a taipa e o tabique.

Os núcleos urbanos eram centros transformadores, onde se trabalhavam matérias-primas semitratadas, tais como peles, tecidos, corda, madeira ou metais. Muitas designações toponímicas revelam que grande parte da população urbana se ocupava de atividades artesanais, realizadas, na maior parte dos casos, na casa onde vivia e que assumia não só a função de oficina, mas também de venda, pois o artesão expunha, em tabuleiros lançados sobre a rua, os produtos que fabricava. Seria o que se verificava na rua da *Sapataria* ou *Sapateira*. Os ofícios do ferro originaram topónimos como as ruas *Forja*, *Ferreira* ou *Ferraria*, e da *Caldeiroa*, em Guimarães. A toponímia permite-nos ordenar os espaços comerciais através da diversidade com que os qualifica, assinalando diferentes volumes de negócio e a especialização de certas áreas (Andrade, 1993), como acontecia com a rua dos *Mercadores*, a rua das *Tendas* e a rua das *Mostardeiras*, em Guimarães. Estes contrastes permitem desenhar a sociologia das ruas.

Um dos mais antigos ofícios da vila emprestou a uma das ruas principais – a rua *Sapateira* – o seu nome. Segundo Ferreira (2010), data de “junho de 1341 a primeira indicação conservada para o lanço da *Sapateira*, como autónomo, em termos da perceção do espaço, da rua dos *Mercadores* (p. 501). A posição do eixo *Sapateira/Mercadores*, tendo em conta os lugares centrais e as entradas na muralha, é bem ilustrativa do seu interesse para o negócio, pelo que o custo dos investimentos o limitaria a homens de posses. Ferreira (2010) confirma, para este espaço, a presença significativa de sapateiros, que realizam e testemunham atos públicos, cujas notícias se avolumam no decurso do século XIV, verificando também a presença de clérigos e mercadores, e em menor número de correeiros, cirurgiões, entre outros.

Um outro espaço, mais modesto, desenvolveu-se na proximidade da igreja de S. Paio. Na rua da *Ferraria*, cuja origem estaria ligada ao trabalho do ferro, concentravam-se sobretudo alfaiates, que se espalharam um pouco por toda a vila. Por sua vez, nas ruas da *Torre Velha*, *Estrebarias* e *Alcobaça*, a presença de “peliteiros, correeiros e um albardeiro” sugere a realização de tarefas relacionadas com o aproveitamento dos couros (Ferreira, 2010, p. 540).

No entanto, era nos arrabaldes próximos que o tratamento dos couros se revelava proeminente. Os nomes das artérias situadas fora de portas mostram a repulsa por determinados ofícios: a rua de *Couros* em Guimarães, era um local onde se concentravam os que se dedicavam à curtimenta das peles, trabalho demasiado mal cheiroso para ser tolerado no interior do espaço amuralhado; sujo e poeirento era, também, o trabalho nas olarias (Andrade, 1993). Ferreira (2010) sugere que a expressão de algumas manchas periféricas, como o caso da área que envolve o rio de *Couros*, a rua *Caldeiroa* e, mais para ocidente, a *Fonte do Abade* e o *Campo da Feira*, deixam adivinhar uma permanência populacional mais remota até que o primitivo burgo, nas margens das ribeiras e com sinais de uma organização sócio-profissional: regista a existência de marcas documentais desde 1151, nomeadamente negócios feitos por D. Afonso Henriques e D. Mafalda, registam “*ribulo corio*” e que, outro passo da mesma ribeira, toma o nome de rio *merdarium*” (p. 207), tomando o nome do mester ligado aos pelames⁵, ou evocativo do seu mau cheiro; na carta de foral do conde D. Henrique, em 1096, mencionavam-se as “peles de coelho, boi ou vaca” (p. 295); nas Inquirições de 1220, regista-se o “moinho de Pedro Gonçalves, acima do rio *Merdarii*, na Fonte do Abade” (p. 216). No século XIV, o referente mais expressivo para localizar a zona era o mosteiro de S. Francisco: em relação a ele descrevia-se a “rua de *Couros*” ou o “rio de *Couros*” como “abaixo de...”, ou “atrás de...” (p. 561).

⁵ Tanques ou poças para tratamento das peles.

Nestes arrabaldes encontravam-se moinhos à mistura com pequenas parcelas cultivadas e a atividade dos curtumes, pelo que nem sempre era clara a delimitação dos lugares. Para além do interesse dos franciscanos pelo arrabalde de *Couros*, Ferreira (2010) regista, no século XIV, a “prevalência dos correeiros, sapateiros, um lavador de couros, um carnicheiro e um isqueireiro, entre os profissionais” (p. 566), e também os clérigos marcaram a presença, ou aí investiam⁶. Em 1315, os mestres sapateiros João Baião e Pero Baião dotaram a Confraria de S. Crispim e S. Crispiniano de uma fonte de rendimento, legando-lhe uma poça de curtumes na rua de *Couros*, com sete pias de pedra.

Durante a Idade Média, o desenvolvimento da concentração urbana e da produção artesanal originou o aparecimento de corporações, sob o impulso da solidariedade profissional e da necessidade de defender interesses comuns aos mesterais que as integravam. Neste período, os conceitos que se movem entre hospitais, albergarias e confrarias, referem-se a uma cadeia de solidariedades visando finalidades e sentimentos diversos, dos mais egoístas aos que revelam “o sentido dos outros”, entre a “busca de interajuda, os riscos do isolamento social, o medo da doença e da morte, à mistura com a caridade”, esta a servir a “crença das obras pias, na senda da salvação das almas” (Ferreira, 2010, p. 655), em cuja ambiência se deve olhar a multiplicação de confrarias. Nesse sentido, Ferreira (2010) recorda que as palavras *hospital*⁷ e *albergaria* devem ser entendidas à luz da época, pois eram, por vezes, meros sinónimos:

Assim, os primeiros hospitais não passavam de casas de recolhimento e abrigo, entre pobres, velhos, doentes e peregrinos, e algo que se crê assaz modesto, quer nos espaços de que dispunham, bem como no recheio doméstico e nos magros réditos, que geriam. [...] Já as albergarias, podendo também ser ponto de acolhimento de pobres, peregrinos, viandantes e outros carenciados e, neste caso, a ser difícil, se não impossível diferenciá-las dos hospitais, como podiam surgir, não raro, como centros também de acolhimento, mas anexos, ou da esfera de competências de determinada confraria, e por certo a depender das normas estatutárias que regiam os confrades. Ainda que totalmente desconhecidos para Guimarães, os tão desejados estatutos. Sabe-se, contudo, que a fraternidade dos confrades no âmbito da caridade ultrapassava a esfera dos seus membros, para socorrer e aliviar o sofrimento de muitos outros (p. 656).

Sendo os sapateiros e alfaiates mestres de grande peso socioprofissional, não é estranho que tenham sido os primeiros a usufruir de uma confraternidade de ofício em Guimarães: a referência mais remota é a da Confraria dos Alfaiates⁸, em 1241, e dois anos

⁶ Os sapateiros da vila tomaram, de prazo, uns pelames do cabido, em Couros. Assim se atestou, também, no registo dos cônegos em 1375/76 (Ferreira, 2010, p. 565).

⁷ Para finais do século XV, a centralização da assistência por parte do poder régio introduziu profundas alterações, quer na estrutura das casas existentes quer na aceção do termo *hospital*, a que se haverão de juntar as *Misericórdias* (Ferreira, 2010, p. 654).

⁸ A albergaria dos Alfaiates situava-se na “rua de Alcobaça, no ‘quarteirão’ de S. Paio” (Ferreira, 2010, p. 667).

depois, a dos Sapateiros⁹ (Ferreira, 2010), que se revelou uma das mais importantes associações, ao longo do século XIII e seguintes.

Assim, na Baixa Idade Média, e como salienta Ferreira (2010), “à parte os onnipresentes clérigos, Guimarães parecia dominada pelos que mercadejavam e, nos ofícios, pelos mestres do calçar e do vestir” (p. 535) entre a mancha humana que sustentava as necessidades básicas do quotidiano.

No entanto, a importância dos curtumes não se manteve apenas ao longo da Idade Média. Nos pelames ou nas tábuas de surrar, curtidores e surradores cumpriram, durante séculos, movimentos ancestrais, com o necessário afastamento visual e olfativo dos moradores de intramuros. O tratamento das peles constituiu a marca da identidade deste arrabalde cuja denominação atual é ainda *Zona de Couros*, embora muitos vestígios dessa intensa atividade artesanal tenham desaparecido.

Em meados do século XX ainda laboravam algumas unidades industriais, onde a transformação das peles em couro combinava práticas tradicionais com alguma tecnologia contemporânea. Desse legado patrimonial ficaram vestígios – que se consideram de interesse para a Arqueologia Industrial, tendo alguns já sido integrados na “Rota do Património Industrial do Vale do Ave” – e as memórias dos que ainda lidaram com essa atividade, desconhecida de grande parte da comunidade vimaranense. Em 1977, este núcleo industrial foi classificado como imóvel de interesse público pela Direção-Geral do Património Cultural e atualmente está em curso um processo de reabilitação que inclui a criação, num antigo espaço dedicado ao labor dos curtumes, do Museu da Indústria/Núcleo de Curtumes, com abertura para 2012 – ano em que Guimarães será Capital Europeia da Cultura.

Neste intervalo temporal, a vila foi crescendo, a malha de construções apertou-se, os balcões e os passadiços tornaram-se frequentes, aproveitaram-se os corredores que circundavam os muros e adossaram-se paredes a vários prédios, a que não escaparam as igrejas. Paralelamente, desenvolveram-se os arrabaldes. Guimarães, como outros núcleos urbanos, conheceu ao longo do seu percurso secular, mutações, alargamentos e retrações, fruto das condições económicas e políticas de cada época: no século XV, iniciou-se uma ampla reforma, desde a sistematização dos forais à transformação da vida urbana, na qual dominavam as preocupações sanitárias (limpeza de ruas, praças, canos, muralhas), estéticas e funcionais

⁹ Quanto à albergaria da Confraria de Santa Maria dos Sapateiros, do “registado em 1498, não se apura quem instituiu o hospital desta confraria, mas ouvira-se dizer que um Martim Baião fora o primeiro que ordenara o hospital e a confraria” (Ferreira, 2010, p. 666).

(calçamento e realinhamento de ruas), que se estendeu até à época pombalina. Mas foi sobretudo a partir de finais do século XVIII que a malha urbana começou a conhecer grandes transformações devido ao forte crescimento demográfico. Na segunda metade do século XIX, surgiram grandes transformações urbanas que procuram adaptar a cidade aos novos valores económicos, traçando-se novas avenidas, retilíneas, que contrastam com a forma e a escala do tecido urbano preexistente. Na periferia de Guimarães cresceu uma cintura habitacional e industrial, patente na zona de Couros e Caldeiroa, nas “ilhas”, para a construção de casas destinadas às classes operárias. Surgiu, então, a necessidade de disciplinar o crescimento da cidade, sob orientação dos dirigentes políticos da época. Na ânsia de “concretizar novos ‘melhoramentos’ e higienizar a malha urbana, muitos imóveis históricos são vistos como obstáculos ao progresso da urbe” (Meireles, 2000, p. 35). As muralhas foram as primeiras a ser alvo de demolições, a partir do século XVII, pois deixaram de ter utilidade e constituíam um estorvo à abertura de amplas avenidas e modernas construções (como sucedeu no Largo do Toural com a execução da fachada tardo-pombalina que o delimita), sendo também uma importante reserva de pedra para a construção de edifícios religiosos e particulares.

Ao longo do século XIX verificou-se na cidade (a partir de 1853), um posicionamento patrimonial tripartido: por um lado, uma atitude demolidora, ilustrada no prosseguimento da destruição das muralhas e torres, e também de algumas igrejas; por outro lado, transparecia uma posição conservadora, demonstrada na manutenção do Castelo e na criação de uma comissão para a sua defesa, ou no restauro da igreja de S. Miguel; por outro lado ainda, detetava-se um alargamento da problemática patrimonial, como resultado quer da ação de Martins Sarmiento e do papel assumido pela Arqueologia, quer da intervenção de Alberto Sampaio e da relevância protagonizada pelo artesanato, indústria e cultura popular (Ferrão, 1998). Com a República e até finais da década de 1920 manteve-se em Guimarães, e na continuidade do séc. XIX, a posição patrimonial conservadora e a atitude destruidora.

Durante o Estado Novo, reduziu-se, por um lado, a atitude simplesmente conservadora; emergiu e acentuou-se uma posição restauradora, embora referida apenas ao património monumental e à edificação isolada, tendo por base o princípio da ‘purificação estilística’, como pode verificar-se nas reintegrações do Castelo, Paço dos Duques, igreja de S. Miguel, e das igrejas de S. Francisco, S. Domingos e N^a Sr^a da Oliveira; e permaneceu, simultaneamente, uma atitude demolidora que, em nome de uma perspetiva monumentalista, sacrificou elementos arquitetónicos e malhas urbanas históricas envolventes, consideradas carentes de significado

histórico e dignidade, já em clara contradição com as diretivas das Cartas de Atenas e de Veneza (Ferrão, 1998). Os monumentos restaurados pelo seu valor simbólico, a partir do final da década de 1930, e onde se realizaram acontecimentos comemorativos de propaganda e exposições evocativas, levaram à consolidação de um local histórico por excelência – a “Colina Sagrada”, onde se ergue a tríade da Fundação (Castelo, igreja de S. Miguel e Paço dos Duques de Bragança), envolta num parque que lhe acentua a visibilidade.

Após 1974 verificou-se uma profunda alteração do enfoque da salvaguarda do património arquitetónico e urbano. Neste âmbito, as propostas do Arquiteto Fernando Távora, no Plano Geral de Urbanização de Guimarães, constituíram um importante contributo para o entendimento de que a toda a área urbana deveria ser considerada um “valor cultural”, o que pressupunha a sua recuperação de modo crítico¹⁰, mas de forma global. Por outro lado, a criação de associações cívicas, como a *MURALHA – Associação de Guimarães para a Defesa do Património* (constituída em 1981), que consagra nos seus estatutos, como objetivos, a defesa, estudo e divulgação do património natural e construído, tem contribuído para o reconhecimento público da importância dos valores patrimoniais existentes e em risco de degradação ou destruição, pela organização de diversas atividades junto da comunidade.

Em relação à toponímia, durante o século XX acentuou-se um processo que se iniciara com o liberalismo, a partir de meados do século XIX: a atribuição, às artérias, de nomes de personalidades ilustres, heróis ou acontecimentos relevantes da História nacional, que não tinham, muitas vezes, relação direta com o local. O crescimento das cidades e vilas levou, também, à necessidade de completar a antiga toponímia, que foi perdendo significado. Por sua vez, os regimes políticos procuraram evidenciar o seu poder atribuindo designações ou modificando a nomenclatura das ruas de acordo com a sua ideologia – Guimarães não fugiu à regra, como se verificou, por exemplo, no conjunto “rua Sapateira/Mercadores”, que passou a designar-se “rua da Rainha D. Maria II” após a concessão do título de cidade durante a Regeneração, viu a designação alterar-se para “rua da República” após a mudança de regime político, regressando novamente à segunda designação durante o Estado Novo, e que permanece na atualidade.

¹⁰ O trabalho de reabilitação do Centro Histórico de Guimarães recebeu o prémio Europa Nostra, em 1985, o 1º prémio da Associação dos Arquitetos Portugueses, em 1993, e da Real Fundação de Toledo, em 1996. Em 1999, recebeu o prémio Imagem de Cidade, pela recuperação das Casas Alpendradas do Largo da Oliveira, e em 2000, o prémio RECRUA – recuperação de unidades de habitação. Esse reconhecimento culminou com a classificação do Centro Histórico de Guimarães como “Património Cultural da Humanidade”, em dezembro de 2001.

Apesar de tudo, muitas designações toponímicas perduraram nos usos e nomeações do espaço urbano, muito para além do limite cronológico medieval, revelando uma ligação das gentes ao espaço vivenciado. Dão-nos também informações acerca da importância e das funções de cada artéria ao longo do tempo, essenciais para a história do urbanismo, nomeadamente no caso de Guimarães, onde se realiza o estudo empírico desta investigação. Neste estudo, alguns dos locais atrás referidos – largo e igreja da Sra. da Oliveira, Museu de Alberto Sampaio, viela de S. Crispim, junto à rua da Rainha D. Maria II, rua de Egas Moniz e rua de Couros – são integrados num percurso para exploração educativa de fontes patrimoniais com alunos de escolas de Guimarães.

Em suma, se o património é o resultado de uma seleção de bens e valores culturais que se tornam propriedade simbólica e real de determinados grupos, permitindo processos de identidade individual e social que contribuem para a diversidade e complexidade dos contextos, parece ser possível intervir na compreensão e valorização desse património, nomeadamente através da História académica e escolar, mas também, inevitavelmente, na sua construção.

Síntese do capítulo

Procedeu-se à revisão de literatura relacionada com a temática do Património, procurando efetuar o seu enquadramento conceptual em articulação com os conceitos de identidade e de memória no âmbito da Epistemologia da História e das Ciências Sociais.

Refletiu-se sobre o processo de constituição de uma consciência patrimonial e apresentaram-se algumas perspetivas filosóficas relativamente à consciência histórica. Atendeu-se à complexidade e interligação destes conceitos, cuja análise deve contemplar a historicidade respetiva e a amplitude crescente de aplicações que se tem vindo a verificar na época contemporânea.

Focalizou-se, de seguida, a discussão no âmbito do património histórico urbano, com o exemplo do centro histórico de Guimarães.

CAPÍTULO II – NATUREZA E INVESTIGAÇÃO DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA

Neste segundo capítulo procede-se à revisão de literatura produzida em áreas de conhecimento como a Epistemologia e a Filosofia da História, focalizando, de seguida, a definição do conceito de evidência como essencial à natureza da História, sobre o qual incide o estudo empírico. Apresenta-se, também, uma reflexão cruzada sobre a investigação em Ciências Sociais e no âmbito da Psicologia Cognitiva, discutindo a aplicação à Educação de princípios resultantes da investigação recente em cognição histórica. Por fim, apresentam-se diversos estudos empíricos que tiveram por objeto o pensamento de alunos e/ou professores, incidindo sobre investigação relacionada com evidência histórica e, ainda, estudos sobre outros conceitos da natureza do conhecimento histórico.

1. A natureza do conhecimento histórico: os conceitos de “segunda ordem”

Não se pretende aqui uma apresentação exaustiva da discussão em torno da natureza do conhecimento histórico, que constitui o cerne da Filosofia da História, pelo que se incidirá, essencialmente, no debate entre Realismo e Subjetivismo, embora algumas das posturas outrora divergentes, sejam hoje comuns.

Alguns investigadores assumem que as características do meio social têm uma realidade objetiva, o que significa que essas características existem independentemente dos indivíduos que as criaram ou que as observam. Estes investigadores consideram que as observações da realidade social, não sendo enviesadas, constituem conhecimento científico sobre uma realidade humana e social que existe e existiu. Outros investigadores afirmam que a realidade social é construída pelos indivíduos que participam nela, e essas ‘construções’ assumem a forma de representações, ou seja, a atribuição de significados ao meio social. Consideram que as características do meio social não têm existência independente dos significados que os indivíduos constroem sobre elas.

Ainda na primeira metade do século XX, foi fundamental a obra de Collingwood, que se interessou por temas que se mantiveram fora da principal linha da investigação filosófica da época, mostrando (como historiador e arqueólogo) uma consciência nítida das características do método e da explicação em História (Gardiner, 2008), na obra *The Idea of History* publicada postumamente, em 1946. Reivindicando a História como disciplina autónoma, com métodos próprios, Collingwood (numa linha que poderá designar-se 'realismo perspectivado') rejeitou as ideias legadas por correntes positivistas do século XIX, de que o papel do historiador se podia comparar ao do cientista da natureza e a suposição de que os acontecimentos históricos podem ser legitimamente agrupados mediante leis universais. Collingwood recusou essa noção de História, considerando a interpretação como o conceito fundamental da investigação histórica: para apreender a verdadeira natureza dos acontecimentos históricos particulares o historiador tem de repensar, no seu espírito, os pensamentos dos agentes históricos em causa, o que acarreta uma reconstrução pessoal da situação em que estes se encontravam e o modo como a encararam (empatia). Nesta conceção, é impossível assimilar a História a ramos de investigação como as ciências da experimentação, cujo objeto e finalidades são, de uma maneira geral, totalmente diferentes (Gardiner, 2008); por isso ela devia ser libertada do estado de tutela das ciências naturais. Para tal, Collingwood (2001) considera ser necessário "um inquérito especial, cujo objetivo devia ser o estudo deste novo grupo de problemas – os problemas filosóficos criados pela existência de uma investigação histórica organizada e sistematizada" (p. 15). Salienta, ainda, que o historiador, ao investigar qualquer acontecimento do passado, "faz uma distinção entre o que pode considerar-se o exterior e o interior dum acontecimento", entendendo pelo primeiro o que pode ser descrito em termos de corpos e dos seus movimentos: a passagem de César, acompanhado por certos homens, dum rio chamado Rubicão, em certa data, ou o derramamento do seu sangue sobre o soalho do Senado, noutra data" – e pelo segundo o que "só pode ser descrito em termos de pensamento: o desprezo de César pelas leis da República ou a divergência de política constitucional entre ele e os seus assassinos". O historiador não pode escolher um só destes elementos em detrimento do outro. Tem de recordar sempre que "o acontecimento foi uma ação e que a sua tarefa essencial é meter-se ele próprio no interior dessa ação, é discernir o pensamento do seu agente" (p. 228).

O conhecimento histórico é, segundo Collingwood (2001), o "conhecimento daquilo que o espírito realizou no passado e, ao mesmo tempo, é a reconstituição disto, a perpetuação de ações passadas, no presente". O seu objetivo não é "algo que está fora do espírito que o

conhece; é uma ação do pensamento, que só pode ser conhecida na medida em que o espírito conhecedor a reconstitua e a conheça, simultaneamente” (p. 232). Por isso, afirma que o historiador pode redescobrir o que foi esquecido por completo, no sentido de que não chegou até ele qualquer relato disso, ou mesmo descobrir o que, até então, ninguém tinha conhecimento de que tivesse acontecido, em parte, por meio do “tratamento crítico das afirmações contidas nas suas fontes” – daí, tudo é evidência potencial – e, em parte, “utilizando aquilo a que se chama fontes não escritas” (p. 250), que se empregam cada vez mais à medida que a História desenvolve métodos e critérios próprios.

As ideias de Collingwood têm sido objeto de alguma controvérsia filosófica, dirigindo-se a crítica, sobretudo, à sua teoria do conhecimento histórico, sugerindo que o historiador não tem qualquer espécie de acesso direto ou ‘intuitivo’ à atividade mental daqueles cujas ações procura compreender e explicar. Por outro lado, os defensores de Collingwood, argumentam que quando este filósofo discutia o problema de repensar pensamentos passados, não tentava descrever como se chegava (ou devia chegar) às conclusões históricas, mas salientava as condições que tornavam possível o conhecimento histórico, pois se a História é essencialmente o conhecimento do pensamento passado, exige investigação acerca do que significa “conhecer os pensamentos de qualquer outra pessoa” (Gardiner, 2008, p. 303). O próprio Collingwood (2001) já havia descrito a História construtiva como consistindo na interpretação, entre as afirmações feitas pelas fontes, de outras afirmações deduzidas daquelas, considerando que “a interpolação não é, de modo algum, arbitrária ou meramente imaginativa” (p. 252). Afirmava que a imaginação é indispensável para percebermos o mundo à nossa volta e, por isso, também o é para a História: “É ela que, atuando não caprichosamente, como fantasia, mas sob a sua forma apriorística, executa todo o trabalho de construção histórica” (p. 252); a imaginação histórica difere da “imaginação pura ou livre do artista” e da “imaginação perceptiva”, não por ser apriorística, mas por ter como tarefa especial imaginar o passado: “não um objeto de possível percepção, uma vez que já não existe, mas suscetível de se tornar, através da imaginação histórica, um objeto do nosso pensamento.” (p. 253). Assim, para este autor, o pensamento histórico é a atividade da imaginação, utilizando o presente como evidência¹¹ do seu passado:

¹¹ O termo inglês ‘evidence’ é frequentemente usado com dois sentidos, sendo traduzido para o português como ‘fonte’, como ‘prova’ ou ‘evidência’, consoante se reporte a vestígio ou testemunho, no primeiro caso, e a inferência, no segundo caso.

Todo o presente possui um passado próprio e qualquer reconstituição imaginativa do passado pretende reconstituir o passado deste presente – o presente, em que a ação de imaginar se desenrola – como algo que é percebido aqui e agora. Em teoria, o objetivo duma tal ação é empregar todo o aqui-e-agora perceptível como prova de todo o passado – processo esse, por meio do qual este adquiriu vida. Na prática, este objetivo não pode nunca ser atingido. O aqui-e-agora perceptível não pode nunca ser percebido – e, ainda menos, interpretado – na sua totalidade. (Collingwood, 2001, p. 257).

Pensar historicamente implicaria descobrir o passado pelo que deixou atrás de si; se os vestígios forem certas palavras escritas, seria preciso descobrir o que é que essas palavras significavam para quem as escreveu. Para Collingwood (2001), isso significava “descobrir o pensamento (no mais amplo sentido desta palavra) expresso por meio delas. Para descobrir o que este pensamento era, o historiador tem de pensá-lo por si” (p. 289). Porém, alerta para o facto de não haver “nenhuma experiência que seja literalmente idêntica a outra; portanto, presumivelmente, a relação em causa, só pode ser uma relação de semelhança” (p. 289).

Estas considerações conduzem-nos a outra das problemáticas que mais tem atraído a atenção dos filósofos da História: a da verdade e objetividade da História. Segundo McCullagh (1998), os ataques à verdade da História têm sido feitos em três frentes: em primeiro lugar, há uma “crítica às inferências históricas” dos historiadores, a partir das fontes disponíveis, salientando que dependem dos seus valores, pelo que, mesmo sendo amplamente aceites, as suas conclusões não são necessariamente verdadeiras; em segundo, os argumentos do relativismo cultural consideram que “as descrições que os historiadores fazem do mundo são largamente determinadas pelos conceitos e linguagem da cultura em que vivem e não podem ser vistas como representando o mundo tal como ele era”; em terceiro lugar, os pós-modernistas¹² referem que tais descrições pretendem “descrever o mundo, mas, verdadeiramente, apenas representam afirmações de pessoas acerca do passado, que são essencialmente linguísticas e não têm relação específica com a realidade” (p. 13). Salienta, ainda que, com o “fracasso das teorias iluministas do progresso e das teorias marxistas sobre emancipação, há um ceticismo geral sobre a veracidade de qualquer afirmação sobre estrutura e processo social” (p. 1). Em vez disso, alguns historiadores consideram dever focalizar o particular, o único, e atender à mudança social simplesmente em termos de decisões individuais e das suas eventuais consequências.

¹² Com o ‘linguistic turn’ a História dissolveu-se num discurso relativista; a ‘verdade’ nunca poderia ser conhecida, seria meramente um artigo de fé. Os trabalhos dos historiadores eram essencialmente ficção escrita de forma realista, seguindo convenções como as referências e notas (Fulbrook, 2002).

O contexto geral do debate envolvendo o pós-modernismo, relaciona-se com as controvérsias acerca do relativismo e da impossibilidade de se dizer algo acerca do passado que não seja ficcional, contestável e incapaz de permitir verificação racional. Alguns autores, inspirados em teorias linguísticas e literárias, argumentam que a História é, em certo sentido, apenas uma outra forma de ficção: uns, consideram que nunca poderemos saber realmente nada acerca do passado 'como tal'; outros, admitem que as afirmações acerca dos factos do passado podem ser verdadeiras, mas há uma infinidade de formas pelas quais podemos relacionar os factos em narrativas coerentes e, por isso, consideram que as interpretações históricas são construções no presente e não reconstruções do passado.

A posição do relativismo cultural e dos textos pós-modernistas acerca da natureza da linguagem puseram em causa a possibilidade de a História escrita ser verdade, uma vez que cada cultura vê o mundo de forma diferente, através das suas próprias concepções e interesses. De acordo com os pós-modernistas, a linguagem não tem relação importante ou regular com o mundo, as nossas palavras fazem sentido apenas no contexto de um discurso, por isso não podemos esperar que as descrições do que aconteceu no mundo revelem a realidade. Por outro lado, o facto de as interpretações dos acontecimentos e sociedades do passado variarem de acordo com as preconcepções culturais e os interesses e convicções pessoais dos historiadores, leva a considerar que nenhuma delas pode ser verdadeira ou objetiva.

McCullagh (1998) considera que tal divisão de posições se deve ao facto de cada um dos lados focalizar apenas um aspeto da História escrita e não atender suficientemente ao outro. Por isso, na linha de Collingwood, argumenta que, quando as descrições históricas são bem suportadas pela evidência, é razoável acreditar-se que sejam provavelmente verdadeiras. Quanto ao relativismo cultural, considera que, embora diferentes culturas concebam o mundo de forma distinta, as suas descrições são verdadeiras se obedecerem a critérios de autenticidade. Relativamente à posição pós-modernista, afirma que o significado e veracidade das nossas descrições do mundo não dependem apenas de textos, mas também das experiências pessoais, e "embora as nossas perceções não correspondam ao mundo, acreditamos que proporcionam informação sobre ele, uma vez que são causadas em parte por ele" (p. 17). Afirma ainda que, se as interpretações históricas refletem os interesses e ideias dos historiadores, elas não são inteiramente subjetivas – os historiadores procedem à avaliação crítica das fontes, à "verificação cuidadosa das inferências daí resultantes" e à "comparação crítica de explicações e interpretações alternativas" (p. 3). É frequente haver mais do que uma caracterização verdadeira

de um acontecimento ou período histórico, mas “a variedade de interpretações históricas não exclui a possibilidade da sua veracidade” (p. 2).

Ainda em relação à objetividade em História, Rubinoff (1991) salienta que “o ponto de vista do historiador, mesmo quando guiado por ideias a priori, é historicamente situado” (p. 149) e a ideia de progresso está sujeita a mudança contínua, assim como a discussão e debate. Já Danto (1985) havia chamado a atenção para o facto de o ‘tempo’, isto é, o contexto em que foi produzida uma afirmação histórica dever ser tido em consideração quando a avaliamos, pois esta pode ser verdadeira, o que muitas vezes não acontece com uma afirmação científica sem referência temporal específica.

Também Fulbrook (2002) salienta que nenhum historiador pode escrever algo ‘tal como aconteceu’; a escrita que o historiador utiliza é sempre situada:

Historians can never escape the issue of concepts. No historian can simply ‘write as it actually was’ (to adapt for a moment the Rankean dictum). The language in which the historian writes can be variously located: it can reconstruct the concepts of a previous era (reconstructing in an historicist manner, sometimes known as ‘immanence’); it can impose on the past the categories of the present, or employ often heavily loaded concepts of contemporary political and social debates; it can seek to use explicitly defined theoretical categories. But it cannot escape, in one way or another, the use of situated language. (p. 74)

Relativamente aos pressupostos dos historiadores, Fulbrook (2002) chama a atenção para o facto de, mesmo quando a noção de História como investigação científica do passado já se tinha generalizado, os historiadores continuaram a discordar relativamente à natureza e implicações das suas investigações: enquanto alguns ambicionavam as ‘leis’ do desenvolvimento humano, outros pretendiam reconstruir aspetos únicos do passado ‘por ele mesmo’; alguns, como Marx, procuraram mudar o mundo, mais do que apenas investigá-lo; outros seguiram Ranke, evitando qualquer envolvimento político/moral numa tentativa de reconstruir o passado ‘tal como factualmente existiu’ (p. 12); outros, ainda, questionaram se o passado pode ser realmente conhecido, ou se a História é literatura ou mito – refere-se, neste caso, aos historiadores pós-modernistas que tenderam a “ênfatisar a separação entre um passado essencialmente incognoscível e uma representação imposta no presente e, segundo alguns autores, arbitrariamente construída” (p. 6), enquanto os empiricistas tenderam a ignorar, na essência, esta separação.

Fulbrook (2002) recorda que a escrita histórica é um trabalho intrinsecamente teórico tanto como empírico, por isso defende uma visão da investigação histórica como um conjunto de pesquisas teoricamente informadas, sobre determinados aspetos do passado, na qual é possível

‘progredir’ segundo critérios específicos de investigação. Para esta autora, investigar História é mais do que simplesmente procurar a ‘verdade’ acerca dos factos; mas se a “ênfase na evidência empírica, na avaliação crítica e na interpretação de fontes” (Fulbrook, 2002, p. 8) é importante, também não é suficiente como argumento para que a História seja algo mais que mito ou crença. Nesse sentido, afirma que a investigação histórica consiste na resolução de problemas num quadro conceptual e metodológico específico, pois as explicações e interpretações históricas, escritas de forma narrativa ou apresentadas num estilo mais analítico, estão sujeitas a refutação empírica seguindo determinados critérios. De facto, todos os historiadores operam segundo categorias e conceitos que modelam a forma como investigam e procuram representar o passado, afetando a seleção da evidência e o modo como poderá ser desenvolvida.

Assim, e como afirma Fulbrook (2002, p. 164), hoje poucos historiadores aceitariam que a História pode ou deve ser ‘neutral’, ‘objetiva’ ou ‘descomprometida’, embora isso não signifique que se aceite uma noção de História como ficção ou uma única verdade histórica, decidindo entre versões divergentes acerca de determinados aspetos do passado. A História envolve criatividade, mas é, ao mesmo tempo, uma disciplina caracterizada por uma diversidade de conceitos, questões, métodos, procedimentos e critérios de avaliação, ou seja, por uma multiplicidade de abordagens de investigação histórica.

Em suma, a objetividade em História não depende da certeza do conhecimento histórico, tal como a objetividade em ciências naturais não depende da certeza do conhecimento científico (com este critério não haveria objetividade). Também não depende de os historiadores acreditarem em tudo, embora, se não houvesse medida de acordo, a objetividade não seria possível. Dickinson, Gard & Lee (1978) consideram que as asserções comuns sobre a “plausibilidade para dar sentido ao passado, sobre a possibilidade de olhar partes do mundo como evidência do passado, e sobre os procedimentos de validação do conhecimento histórico” (p. 12), são uma pré-condição de objetividade.

Segundo Lowenthal (2000), as competências que a História requer são, em muitos aspetos, distintas das necessárias às ciências naturais, pois obedecem a formas de pensamento específicos da História:

- *Familiarity* - Ability to recognize and situate a substantial common store of references about a consensually shared past;
- *Comparative judgment* - Ability to absorb and critique evidence from a wide range of variant and conflicting sources;

- *Awareness of manifold truths* - Ability to understand why different viewers are bound to know the past differently;
- *Appreciation of authority* - Ability to acknowledge debts to forerunners and to tradition while avoiding blind veneration or unquestioning adherence to earlier views;
- *Hindsight* - Awareness that knowing the past is not like knowing the present and that history changes as new data, perceptions, contexts, and syntheses go on unfolding. (p. 64).

Na construção do conhecimento acerca do passado é necessário ter em conta, também, a linguagem usada para exprimir conceitos históricos. Nesse sentido, Husbands (1996) afirma que se “as relações entre a linguagem com a qual descrevemos o passado e as experiências das pessoas do passado forem vistas de forma mais interpretativa” (p. 40), isso poderá ter implicações positivas ao nível do desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos e do trabalho dos professores¹³.

Lee (2005) salienta que os alunos necessitam conhecer bem alguma História substantiva, ter bases aprofundadas de conhecimento factual e conceptual e compreender esses factos e ideias num quadro mais alargado. A qualificação ‘alguma’ História é importante porque “o que os alunos sabem deve ser adequado” (p. 65). Mas, alerta o autor, a compreensão da História também envolve conceitos de outro tipo, geralmente designado “meta-histórico”, ou “de segunda ordem”, ou “disciplinar” (p. 32). Lee (2005) clarifica estas noções: os conceitos disciplinares de “segunda ordem”, como o de evidência, estão envolvidos em qualquer história, seja qual for o conteúdo; outros conceitos, como os de *negócio*, *nação*, *escravo*, *tratado*, ou *presidente*, encontram-se quando tratamos de tipos específicos de conteúdos históricos, fazendo parte do que podemos chamar a substância da História e, por isso, é natural designá-los “conceitos substantivos” (p. 61). Assim, conceitos como o de evidência, uma vez que “moldam a nossa compreensão do que é ‘fazer’ História e permitem-nos organizar o nosso conhecimento substantivo” (p. 32), estão ligados à natureza da História como disciplina.

Dada a sua relação com a natureza do conhecimento histórico, será concedida especial relevância ao conceito de evidência histórica, uma vez que é sobre este conceito que se centra quer a reflexão teórica quer o estudo empírico da presente investigação. Relativamente a outros conceitos de “segunda ordem” – nomeadamente os de mudança, empatia, explicação e significância – a sua discussão far-se-á como enquadramento dos estudos empíricos apresentados mais adiante no presente capítulo.

¹³ Husbands (1996, p. 30) designa “princípios organizativos da disciplina” a forma como se usam os conceitos abstratos, tais como as ideias de causalidade, semelhança, diferença, continuidade. Na investigação em Educação Histórica estes conceitos abstratos, no sentido atribuído por Husbands, são designados conceitos de “segunda-ordem”.

2. O conceito de evidência essencial à natureza da História

Todo o conhecimento do passado é baseado na evidência. No entanto, e apesar da sua importante função na constituição do pensamento histórico, ainda é controversa a sua natureza, sendo este conceito muitas vezes usado de forma pouco clara.

Van der Dussen (1991) lembra que a noção de evidência “usada para o conhecimento histórico, surgiu e desenvolveu-se durante o século XIX por historiadores como Niebuhr e Ranke” (p. 155), embora a sua concepção de evidência fosse limitada. Como salienta Van der Dussen (1991), não só a evidência não se circunscreve a documentos, na aceção de fonte escrita, pois “pode incluir qualquer objeto no presente” (p. 156), mas também se considera que os ‘factos’ históricos não resultam do mero tratamento crítico das fontes; este, embora necessário ao conhecimento histórico, não é suficiente.

Na primeira metade do século XX, foi fundamental a obra de Collingwood (1946, 2001) que defendeu que, na História científica, devemos falar de ‘evidência’ e não de ‘fonte’. As fontes não falam por si; é o historiador quem as interpreta no sentido de obter respostas às questões que colocou. Quanto à relação entre evidência e conhecimento histórico, Collingwood (2001) considerou que este é inferencial e que a História é “uma ciência cuja função é estudar os acontecimentos não acessíveis à nossa observação”, a partir de “algo que está acessível à nossa observação” (p. 262). Salientou, ainda, a diferença entre o tipo de História que designa de “cola e tesoura” e a História científica:

Por outras palavras, na História de cola e tesoura, se designarmos o testemunho – incorretamente, reconheço-o – pelo nome de prova¹⁴, há uma prova potencial e uma prova real. A prova potencial acerca dum assunto é constituída por todas as afirmações existentes a tal respeito. A prova real é a parte destas afirmações que decidimos aceitar. Todavia, na História científica, a ideia de prova potencial desaparece; ou então, se quisermos exprimir o mesmo facto por outras palavras, tudo no mundo é prova potencial de qualquer assunto. (Collingwood, 2001, p. 286).

Segundo Danto (1985), temos acesso ao passado somente pela inferência, e esta “requer ou pressupõe determinadas afirmações teóricas, explícitas ou não, que relacionam a evidência presente com o facto passado” (p. 100).

¹⁴ Na tradução portuguesa da obra *The idea of history* (Collingwood, 2001) o termo “evidence” surge traduzido como “prova”.

Van der Dussen (1991) afirma que, quando usado como evidência, o observável é ultrapassado, dando-se um salto para o não-observável, por isso, “ver algo como evidência para outra coisa, significa que um aspeto não observável desta é inferido, o que implica que, literalmente, se veja mais do que aquilo que pode ser diretamente observado” (p. 157). Nesse âmbito, Pierce (cit. Van der Dussen, 1991) distinguiu três tipos de inferência: dedutiva, indutiva e hipotética ou abdutiva. A grande diferença entre indução e hipótese é que a primeira infere a existência do fenómeno tal como observado em casos similares, enquanto a hipótese pressupõe algo diferente do que é diretamente observado e, geralmente, algo impossível de ser observado diretamente. Se o raciocínio indutivo se faz do particular para a lei geral, na hipótese é do efeito para a causa; o primeiro classifica e o segundo explica. Este raciocínio hipotético, designado ‘abdução’ por Pierce, é característico do tipo de raciocínio praticado pelos historiadores quando fazem afirmações sobre o passado, baseados na evidência. Dá-se, como revela Van der Dussen (1991), “um salto hipotético da evidência observável para o passado diferente e não observável” (p. 158). No entanto, este autor adverte que qualquer hipótese que se articule com a interpretação não deve ser vista isoladamente, mas em relação com outras possíveis hipóteses, dado que o raciocínio histórico apenas pode proporcionar respostas provisórias a certas questões, com vários graus de plausibilidade (que podem chegar, no entanto, a um nível de quase certeza).

Também os defensores de uma História objetiva, como McCullagh (1998), sublinham que a evidência (inferida de fontes primárias e secundárias) é precisamente o que dá acesso ao passado. Para os historiadores, os critérios para determinar o grau de aceitabilidade de uma versão assentam, normalmente, em princípios de consistência evidencial e lógica. Dado que o passado é inacessível à observação presente, os historiadores têm que fazer inferência, a partir das fontes, acerca das ações das pessoas e situações do passado. McCullagh, (1998) lembra que na vida prática já se descobrem factos sobre características não observáveis do mundo, inferindo a partir da observação, mas os historiadores podem não dispor de fontes suficientes ou não estar certos do seu significado, por isso atendem a graus de probabilidade, e mesmo que seja “racional acreditar que uma afirmação histórica é provavelmente verdadeira, os historiadores devem admitir que pode ser provavelmente falsa” (p. 23).

Husbands (1996) recorda que, nalguns casos, há demasiadas fontes e o historiador tem de seleccionar; noutros casos, apenas sobreviveram escassos vestígios; nuns casos, mostram apenas a perspetiva de um dos lados; noutros ainda, surgem discussões acerca do “significado

a atribuir a um conjunto de fontes em relação a outro, ou de um conjunto que sobreviveu em relação a um que pode não ter sobrevivido” (p. 13). Por isso, afirma que os vestígios são, simultaneamente, menos do que o passado – são fragmentos dele que sobreviveram – e mais do que o passado, pois é necessário dar-lhes sentido: “os significados dos vestígios, ou a sua evidência, são sociais e pessoais” (p. 26). Em consequência, a construção da compreensão e do conhecimento histórico é sempre provisória.

Nas últimas décadas tem havido um grande debate sobre evidência histórica e a sua importância para o ensino de História. Lee (1984) salienta que, apesar de ser essencial à investigação racional do passado, não se pode assumir que o conceito de evidência histórica seja coincidente com o conceito de evidência em geral; “a forma como a evidência é usada em História não é necessariamente a mesma que a usada em ciências naturais” (p. 4). Isso resulta de diferenças fundamentais: as questões a responder são diferentes, “não surgem em conexão com o comportamento de objetos inanimados, e o significado de um documento ou a significância de uma prática social para aqueles que participaram nela não têm correspondência com problemas evidenciais nas ciências naturais” (p. 5).

Catroga (2009) recorda que, no último século, se caminhou para o entendimento do objeto a historiar como um construto da própria operação historiográfica, inconfundível com o ‘real’, ou seja, a compreensão de que o “objeto” é um conceito epistemológico indissociável do processo que, ativado pelo “questionário”, o vai definindo em referência a “acontecimentos indiretamente inferíveis a partir dos *traços*” (p. 112). No entanto, Catroga (2009) adverte:

O traço só será documento quando for interrogado em termos historiográficos. Antes disso, pode ser “olhado”, mas não “visto” como um testemunho do passado (provam-no, por exemplo, as gravuras de Foz-Coa, vestígios que, durante séculos, foram encarados por muitos, mas somente lidos como documentos quando perguntados na linguagem adequada: a dos arqueólogos). De certo modo, poder-se-á mesmo avançar com esta ideia: na sua aceção epistemológica, é o questionário (ou melhor, a operação historiográfica no seu todo) que “inventa” as fontes. (p. 113)

Na perspetiva de Catroga (2009) o “traço” passa a “documento” – ou, a fonte passa a evidência, na aceção dos investigadores anglo-saxónicos – quando começa a ser historiograficamente inquirido, num interrogatório que, “mediado pela finalidade de explicar e compreender, o põe a fornecer informações passíveis de serem comparadas”, pelo que funciona como “matéria-prima” da interpretação. É nesse processo que o *acontecido* (nível ontológico) se transmuda, em termos epistemológicos, em *facto histórico*” (p. 114).

Acima de tudo, convém assinalar que, até ao momento em que colocamos questões acerca dos vestígios do passado, estes não são ainda evidência. Já Collingwood (2001) afirmara que as questões e as evidências são correlativas. Cooper (2007) lembra que o processo de pesquisa histórica foi clarificado por Collingwood na sua autobiografia, publicada em 1939, onde o autor partiu de “questões específicas sobre as fontes, para o significado e função que os objetos, quer fossem botões, habitações ou acampamentos, teriam para as pessoas que os produziram e usaram” (p. 6). A sequência procedia do que podia ser conhecido acerca do objeto, para o que se podia supor e, por fim, o que se gostaria de saber de modo a suportar, alargar ou contradizer as suposições. Collingwood identificou questões chave: “Como foi feito? Porquê? Como era usado? Por quem? Havia outros? O que significava para a pessoa que o fez e usou?” (p. 9). Muitas das ideias defendidas por Collingwood, nomeadamente acerca da relação das questões com a prática histórica, e não apenas com significado literal, tiveram reflexo em estudos posteriores acerca da progressão do pensamento dos alunos em História.

Também Dickinson, Gard & Lee (1978) afirmam que, sem questões, não pode existir evidência: “são elas que transformam meros vestígios em evidência do passado” (p. 5). São as questões que os historiadores colocam e a forma como lhes respondem, que distinguem a História como disciplina, como salienta Lee (2005):

The inferential discipline of history has evolved precisely because, beyond the reach of living memory, the real past cannot play any direct role in our accounts of it. History depends on the interrogation of sources of evidence, which do not of themselves provide an unproblematic picture of the past. (p. 36)

A interpretação das fontes¹⁵ históricas envolve não só argumentação interna, mas também debate com os outros, testar de inferências contra evidência de outras fontes e consideração de outros pontos de vista. Implica, por isso, aceitar-se que não há sempre uma resposta ‘correta’ (Cooper, 1992), que poderá haver diferentes interpretações igualmente válidas, e que algumas questões não podem ser respondidas.

A interação entre evidência e as questões do historiador, e a natureza provisória das questões prévias, são características fundamentais da História. Segundo Dickinson, Gard & Lee (1978), esta interação é contínua: questões e evidência expandem-se e contraem-se em conjunto. Embora pareça haver aqui um paradoxo, por ser impossível dizer que a evidência esteja disponível até que uma questão tenha sido colocada, e fazer questões significativas sem

¹⁵ O sentido em que Cooper utiliza, por vezes, a palavra ‘evidência’ (*evidence*, no original) pode ser entendido como ‘fonte’.

algum conhecimento da evidência disponível¹⁶, os autores salientam que “as questões serão, obviamente, modificadas pela evidência existente”, pelo que o historiador é tentado a dizer que “no limite, tudo pode ser conhecido”; assim o paradoxo é resolvido com o “reconhecimento de que as questões não surgem do nada, mas de uma tradição de investigação contínua” (p. 6).

As questões não são fixas e imutáveis e há, muitas vezes, desacordo entre os historiadores acerca das questões que interessa colocar. A mesma evidência pode responder a diferentes questões, mas diferentes questões podem abrir a possibilidade de olhar novos dados como evidência. Por vezes é uma questão de novas técnicas, outras vezes novas formas de olhar os ‘registos do passado’, e outras, novas evidências; mas são os “critérios, tácita e implicitamente aceites pela comunidade de historiadores profissionais, que determinam o que pode ser qualificado ou não como tal” (Dickinson, Gard & Lee, 1978, p. 8), embora não sejam fixos ou arbitrários. De qualquer modo, saber o que poderá proporcionar evidência implica já um conhecimento e compreensão consideráveis sobre um período histórico. Nesse sentido, Lee (1984) salienta que aprender a usar evidência histórica e “adquirir paixões racionais – preocupação pela verdade, pela objetividade – essenciais para a operacionalização de procedimentos históricos, são das maiores razões para se aprender História” (p. 5) e uma das exigências dessa aprendizagem. Por sua vez, Ashby (2006) alerta que se é a natureza das questões sobre o passado que determina o que conta como evidência histórica na validação de qualquer afirmação, diferentes questões estão relacionadas de diferentes formas com a evidência, pelo que essa relação determina também diferentes estatutos das afirmações feitas.

Concluindo, o conceito de evidência é central em História pois só através do seu uso a História é possível (Lee, 2005). Como afirma Ashby (2003), a evidência histórica situa-se “entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 42). É o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determina o valor que poderá ter para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão.

Por isso, apresenta-se, a seguir, uma reflexão sobre a investigação que tem sido desenvolvida no âmbito da Educação Histórica, focalizando os estudos sobre evidência, sem deixar de fazer também referência a estudos sobre outros conceitos de “segunda ordem”.

¹⁶ Dickinson, Gard & Lee (1978, p. 8) alertaram também que se a noção de ‘fontes’ fosse reservada para a “evidência potencial”, muita confusão seria evitada.

3. Investigação em Educação Histórica

Muita da literatura de Filosofia analítica da História, marcada por intensos debates sobre a natureza de conceitos como ‘explicação’, ‘objetividade’ e ‘evidência’, tem fundamentado a literatura de Educação Histórica. Por sua vez, os avanços na área de conhecimento da Psicologia Cognitiva também se refletiram na aplicação à educação de princípios resultantes da investigação em cognição histórica.

Os investigadores positivistas salientavam que as características do meio social contêm um elevado grau de constância no tempo e no espaço, o que justifica que procurem a verdade – ‘leis’ ou ‘princípios’ – do meio social (Gall, Gall & Borg, 2003). A investigação behaviorista em educação e psicologia baseou-se na epistemologia positivista. Outros investigadores destas áreas, por outro lado, têm considerado que as características do meio social não têm existência independente dos significados que os indivíduos constroem para elas. Esta visão da realidade social é consistente com o movimento construtivista na psicologia cognitiva, que defende que os indivíduos constroem gradualmente a sua compreensão do mundo através da experiência e maturação (Bruner, 1986). Os investigadores em educação que subscrevem esta posição construtivista afirmam que a pesquisa científica deve focar o estudo de múltiplas realidades sociais, isto é, de diferentes realidades criadas por diferentes indivíduos à medida que interagem com o meio social. Estes investigadores consideram que o estudo das interpretações dos indivíduos acerca da realidade social deve ocorrer ao nível local, imediato, o que implica a pesquisa de casos particulares ou exemplos específicos dos fenómenos.

A investigação em educação de acordo com os postulados do paradigma interpretativo incidiu em problemáticas acerca do modo como se desenvolvem e mantêm os sistemas de significado dos atores situados em contextos específicos. Erickson (1986) identificou três principais campos de interesse¹⁷ no campo da educação: (1) a natureza da sala de aula como

¹⁷ Erickson considera ainda que problemáticas formuladas a partir de tais centros de interesse permitiriam produzir conhecimentos passíveis de preencher as seguintes necessidades: (a) de contar com a invisibilidade da vida quotidiana - a investigação interpretativa permite um distanciamento ao tomar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito, “o lugar-comum transforma-se em problemática”; (b) de compreender situações particulares por meio de informação baseada em pormenores concretos; (c) de ter em consideração os significados que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio, pois acontecimentos aparentemente idênticos podem possuir significados diferentes consoante os meios (*local meanings*); (d) de compreender, de modo comparativo, diferentes níveis de uma mesma organização social (de ensino e aprendizagem) que, estudada a nível local pode ser desenvolvida pelo estabelecimento de uma relação com elementos de um nível mais alargado de realidade, permitindo, deste modo, identificar as suas condições “contextuais” de existência; (e) de compreender uma organização local para além das suas condições particulares (*local setting*) de existência, por meio da sua comparação com outras entidades

um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; (2) a natureza do ensino como um aspeto do meio social da aprendizagem; (3) a natureza (e o conteúdo) das “perspetivas-significados” do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo (1986, p. 120).

A investigação sobre o pensamento e a aprendizagem das crianças foi, durante décadas, dominada pelas teorias da psicologia de desenvolvimento. A psicologia piagetiana preocupou-se sobretudo com o desenvolvimento de sistemas lógicos inter-relacionados ou padrões de pensamento conhecidos como ‘operações’, ou seja, centra-se na criação de pensamento lógico, dedutivo, nos indivíduos e nas formas como desenvolvem a capacidade de pensar em termos abstratos, de colocar hipóteses e produzir conclusões – a sua aptidão para ‘resolver problemas’ (Piaget, 1997). O desenvolvimento desta aptidão é o resultado da interação da criança com o seu ambiente. Novas experiências são assimiladas a padrões de pensamento existentes. Mas “quando não é possível uma adaptação imediata – quando a experiência não ‘encaixa’ nos esquemas preexistentes – a criança abandona-a, ou altera os esquemas para a acomodar” (Booth, 1987, p. 23). As ações da criança, mas também o ambiente em que opera, são de importância fundamental para o seu desenvolvimento emocional e intelectual.

Os quatro estádios (sequenciais e invariantes) de desenvolvimento cognitivo definidos por Piaget (1997) relacionam-se com uma estrutura específica de pensamento e um intervalo de idades, recorrendo a testes referentes a problemas no campo das ciências naturais. Piaget criou uma estrutura que chama a atenção para o desenvolvimento do pensamento racional, dedutivo, e forneceu uma série de descrições hierarquizadas que nos permitem analisar o pensamento das crianças e registar o seu refinamento gradual. Apesar do potencial para criar uma maior compreensão acerca das formas como o pensamento lógico das crianças se desenvolve, foi frequentemente usada de forma demasiado redutora e simplista.

Isto teve um efeito restritivo no currículo de História e nas ideias acerca do desenvolvimento da compreensão histórica das crianças. Nas décadas de 1960/70, os estudos no âmbito da Psicologia da Educação revelavam ainda a influência da teoria piagetiana na investigação das ideias dos alunos em História, como no caso dos trabalhos de Peel (1967, 1971) e sobre o lugar da História no currículo (Hallam, 1970, 1972). Peel procurou estender a teoria de Piaget ao raciocínio textual dos alunos, particularmente à sua compreensão em Inglês e

loais similares, sendo possível fazer a distinção entre os “traços aparentemente característicos” de um meio e os seus “traços autenticamente característicos” (1986, pp. 121 e 122).

História – neste caso, a essência da compreensão, segundo Peel (1967), não estaria em listas de factos, mas em formas sintéticas de pensamento, como a aptidão para entender as ideias de causa e efeito, a capacidade de seguir um argumento sustentado e de avaliar. Peel (1971) examinou ainda a natureza do pensamento adolescente e o processo como as respostas, descritivas ou centradas no conteúdo, se desenvolvem no sentido de um padrão formal, explicativo ou indicador de possibilidades. Distinguiu três categorias fundamentais no desenvolvimento cognitivo: (a) restrito, (b) circunstancial, (c) imaginativo, e colocou a hipótese de alguns fatores para além das variáveis individuais, como o assunto ou tópico específico, a relação com o conhecimento anterior, o tipo de perguntas, entre outros, interferirem neste processo. Mas foi Hallam quem teve mais repercussão na investigação histórica de tradição piagetiana. Hallam (1970, 1972) classificou as respostas dos alunos (100 alunos britânicos, entre os 11 e os 17 anos, que responderam a questões sobre três excertos de textos de História) segundo as categorias piagetianas de desenvolvimento intelectual. O facto de só duas respostas terem sido classificadas no estágio das ‘operações formais’ (resultados similares aos de Peel e de outros colegas) levou Hallam a concluir que o pensamento sistemático surge mais tarde em História do que em Matemática ou Ciências, dado que a História confronta os alunos com um ambiente e vidas de pessoas muito diferentes das do presente. Assim, afirmou que a História, para os jovens até aos 14 anos, “não deve ser abstrata na forma nem conter demasiadas variáveis” (1970, p. 168).

Outros autores, como Bruner (1966, 1986) e Donaldson (1984), questionaram a teoria piagetiana de invariância dos estádios, destacando o papel das situações concretas de ensino, mais do que o nível etário, na progressão do pensamento dos alunos em História. O trabalho de Bruner (1966) sobre modelos de apresentação (cinética, icónica) influenciou a escolha do tipo de fontes mais apropriadas para levar as crianças a fazerem inferências históricas. Relativamente à transferência de conhecimentos adquiridos para novos contextos sugeriu que, se as crianças aprenderem quais as perguntas a formular às fontes, então a História poderá ser aprendida a partir do recurso à evidência sem recorrer a uma memorização estéril. A sua teoria sobre o currículo em espiral sugere que, para tomar parte no processo complexo de pesquisa histórica, as crianças necessitam de ser envolvidas nela desde início, e progressivamente de uma forma mais complexa, dado que o conteúdo e o processo de inquirir são inseparáveis em História. Donaldson (1984) reconheceu que a aptidão das crianças para raciocinarem depende das questões colocadas, da relevância que têm para elas, das suas expectativas em relação a

quem coloca as questões, e em que medida se concentram na linguagem e esta se relaciona com pistas não-verbais. Salientou também que as crianças raciocinam de forma mais competente acerca do material que, para elas, tem sentido humano. Por sua vez, Booth (1987) clarifica que o fracasso da pesquisa baseada nas teorias de desenvolvimento de Piaget e da sua perspetiva sobre a capacidade de as crianças pensarem historicamente, se deve ao facto de “focar a atenção numa pequena parte do que significa pensar historicamente”. Contrapõe que, para se desenvolver o pensamento histórico dos alunos, é necessário “atender à natureza específica da disciplina e ao ensino e aprendizagem que requer” (p. 27). O pensamento histórico não se baseia em hipóteses, testes e criação de novas leis, pelo que a estrutura de cognição de Piaget é um instrumento demasiado limitado e restritivo para analisar a complexidade do pensamento e compreensão histórica. Por isso, salienta que, no ensino de História, é necessária uma análise mais aberta baseada na compreensão da estrutura específica ou forma de conhecimento da História, defendendo uma “teoria de aprendizagem e estratégias de ensino que podem ajudar a aumentar as expectativas sobre o potencial das crianças em História” (p. 22).

Nas últimas décadas, os avanços da Psicologia Cognitiva, nomeadamente ao nível da psicologia da aprendizagem, têm destacado o Construtivismo, cujas abordagens, entretanto com diversas ramificações, foram influenciados pelos últimos trabalhos de Piaget (nomeadamente sobre o estudo da equilibração como mecanismo que explica a aprendizagem) e, sobretudo, de Vygotsky, no caso do Construtivismo Social. Distinguindo, na aprendizagem, os conceitos ‘espontâneos’ e os conceitos ‘científicos’, Vygotsky (1986, 2000) considerava os primeiros como ‘pseudoconceitos’, aqueles que a criança desenvolve naturalmente, enquanto os segundos tinham origem na atividade estrutural da sala de aula e impunham à criança abstrações mais formais e conceitos mais logicamente definidos do que aqueles que eram construídos espontaneamente. Segundo Fosnot (1999) o Construtivismo é “fundamentalmente não-positivista e, como tal, posiciona-se num campo novo – frequentemente em oposição direta tanto ao behaviorismo¹⁸ como ao maturacionismo”¹⁹ (p. 27). Em lugar de comportamentos ou aptidões como meta da instrução, pretende-se o desenvolvimento do conceito e a compreensão

¹⁸ O behaviourismo encara a psicologia como um estudo científico do comportamento e explica a aprendizagem como um sistema de respostas comportamentais a estímulos físicos (Fosnot, 1999, p. 23).

¹⁹ O maturacionismo é uma teoria que descreve o conhecimento conceptual como estando dependente do estágio de desenvolvimento do aluno que, por seu turno, é resultado de uma programação biológica inata. Nesta perspetiva, os alunos são vistos como construtores ativos de significado, interpretando a experiência por meio de estruturas cognitivas que são resultantes da maturação. As primeiras tentativas de aplicar a teoria de Piaget na educação baseavam-se neste paradigma (Fosnot, 1999, p. 25).

aprofundada; os estádios não são aqui compreendidos como o resultado de maturação, mas sim como construções ativas por parte do aluno.

Fosnot (1999) denomina o Construtivismo como uma “teoria pós-estruturalista, que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (p. 53); preocupa-se mais com o modo como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profunda, do que com as características das estruturas e estádios do pensamento. Assumindo a aprendizagem como um processo de construção de significados, Fosnot (1999) defende que se deve atender a alguns princípios gerais, no desenvolvimento das práticas educativas, que sintetiza de forma elucidativa:

- A aprendizagem não é resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento. Ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno;
- O desequilíbrio facilita a aprendizagem. Há que oferecer investigações estimulantes e abertas em contextos realistas e significativos, que permitam aos alunos explorarem e criarem um grande número de possibilidades, tanto afirmativas como contraditórias;
- A abstração reflexiva é a força motriz da aprendizagem. Enquanto construtores de significado, os humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional;
- O diálogo no seio de uma comunidade engendra um pensamento posterior;
- A aprendizagem progride em direção ao desenvolvimento de estruturas. As ‘grandes ideias’, ou seja, os princípios construídos e organizados centralmente pelos alunos, podem ser generalizados através de experiências e exigem, frequentemente, a anulação ou reorganização de conceitos anteriores. Este processo verifica-se ao longo de todo o desenvolvimento. (p. 52)

A interação cognitiva entre conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do aprendiz e novos conhecimentos a serem nela incorporados com significado, é a essência da aprendizagem significativa – aprendemos a partir do que já sabemos. Num processo iterativo, conhecimentos prévios especificamente relevantes funcionam como ancoradouros cognitivos para novos conhecimentos; os novos conhecimentos ganham significados e os conhecimentos preexistentes ficam mais ricos, mais elaborados e capazes de prover ancoragem cognitiva para outros conhecimentos. Mas há outros fatores subjacentes ou transversais a ter em conta, nomeadamente a atividade cooperativa mediada pelo professor – quem aprende ou percebe os novos conhecimentos, deve dar-lhes significado num processo no qual a interação pessoal, as atividades colaborativas e cooperativas, são essenciais (Valadares & Moreira, 2009).

No âmbito do Construtivismo Social, numa linha de investigação de cognição histórica, têm-se desenvolvido abordagens que dão ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, salientando não ter sentido a importação automática de princípios cognitivos para

uma dada realidade. A questão principal que se coloca é: como pensam em História os alunos, em cada contexto concreto?

No Reino Unido, Dickinson & Lee (1978) realizaram um estudo precursor no enquadramento teórico da pesquisa sobre o pensamento histórico, *Understanding and research*, envolvendo alunos dos 12 aos 18 anos. Questionando a lógica não histórica de pesquisas anteriores e a noção piagetiana de invariância de estádios de desenvolvimento no que respeita a processos de compreensão histórica, criaram um modelo de progressão de ideias acerca da natureza da explicação histórica, e que foi aprofundada em *Making sense of History* (Dickinson & Lee, 1984), um segundo estudo transversal com alunos dos 8 aos 18 anos, sobre as noções de empatia e imaginação histórica, essenciais para a explicação histórica. Posteriormente, Ashby e Lee (1987), a partir da recolha de dados no terreno, com alunos dos 11 aos 18 anos, apresentaram um modelo mais sistematizado de categorização de ideias dos alunos sobre empatia e compreensão histórica.

Entretanto, também no Reino Unido, Shemilt apresentou, em 1980, os resultados do Projeto *History 13-16: Evaluation Study. Schools Council History 13-16 Project*, que se tornou um contributo essencial para a investigação dos mecanismos de compreensão da natureza do conhecimento histórico. Neste estudo experimental, o desempenho de cerca de 500 alunos do Projeto numa série de testes de conceitos foi comparado com o de cerca de 500 alunos que constituíram o ‘grupo de controlo’. Usou uma técnica estatística que compensou a influência de fatores como QI, interesses, tamanho da turma e contexto social, sendo possível isolar efeitos atribuíveis ao ensino. Fez, ainda, uma comparação de pares usando dados de entrevista obtidos de 78 alunos do grupo experimental e 78 do grupo de controlo. As entrevistas exploraram as formas como os alunos deram sentido a ‘narrativa histórica’, ‘explicação’ e ‘métodos’. Os testes formais focaram mais diretamente a apreensão de conceitos como o de ‘mudança’ e ‘desenvolvimento’, ‘causalidade’ e ‘explicação causal’. Shemilt (1980) concluiu que os dados revelaram o sucesso geral do *History 13-16*, sobretudo com os alunos de capacidade média e abaixo da média: os alunos do Projeto pareceram mais acostumados a procurar explicações e a problematizar em História, pois “produzem ideias mais prontamente, enquadram frequentemente essas ideias no germen do que pode chamar-se uma ‘teoria da História’, e são geralmente mais audazes e vigorosos no seu pensamento” (p. 14).

Shemilt (1980) definiu o Projeto como um modelo para uma pedagogia baseada na pesquisa e na resolução de problemas, uma vez que a História é uma ‘forma de conhecimento’

com a sua própria lógica, métodos e perspectivas, mas também um “estudo humano preocupado com as pessoas, as suas ações e percepções de eventos” (p. 4). Por isso, salientou que a História desenvolve poucas competências cognitivas quando o seu estudo envolve apenas conhecimento memorizado, e não pode informar uma consciência do mundo contemporâneo a menos que os alunos aprendam a relacionar o passado e o presente. Assim, afirma que, “embora as crianças possam ser ensinadas a acreditar em várias coisas, não se pode dizer que ‘saibam’ alguma coisa até que tenham apreendido algo sobre a natureza da própria pesquisa histórica” (p. 4). Nesse sentido, o Projeto *History 13-16* identificou uma série de conceitos²⁰ cruciais para a atividade histórica: os conceitos de ‘evidência’, ‘reconstrução empática’, ‘causalidade’, ‘mudança’, ‘continuidade’, ‘relação entre passado e presente’, e a ideia de História como uma ‘procura de explicação’, além da descrição (Shemilt, 1980, p. 7).

Mais recentemente, e com uma dimensão internacional, o projeto *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (Bransford, Brown & Cocking, 1999) veio chamar a atenção para a necessidade de se ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Se essa compreensão inicial não for tida em conta, os alunos podem falhar na aquisição dos novos conceitos ensinados e regressar às suas preconcepções fora da sala de aula. Na sequência deste projeto, a obra *How students learn: History in the classroom*, coordenada por Donovan e Bransford (2005) procurou reforçar a atenção nos princípios de aprendizagem definidos anteriormente, dada a importância de os professores os compreenderem e incorporarem no ensino de História:

1. Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information, or they may learn them for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom.
2. To develop competence in an area of inquiry, students must (a) have a deep foundation of factual knowledge, (b) understand facts and ideas in the context of a conceptual framework, and (c) organize knowledge in ways that facilitate retrieval and application.
3. A “metacognitive” approach to instruction can help students learn to take control of their own learning by defining learning goals and monitoring their progress in achieving them. (Donovan e Bransford, 2005, p. 2)

²⁰ Relacionado com estes conceitos está um conjunto de competências de nível superior – pesquisa, formação de hipóteses, análise, inferência, julgamento e síntese. Os conceitos estruturais fundamentais são os *objetos* de compreensão. As competências a eles associadas funcionam como mecanismos de compreensão. Além disso, o material e substância da História servem como *meio* no qual a compreensão conceptual dos alunos encontra expressão (Shemilt, 1980, p. 7).

Os alunos não chegam à aula “de cabeça vazia”. Trazem consigo ideias acerca do modo como o mundo funciona e as pessoas se comportam, como lembra, também, Barca (2005):

O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a televisão, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da deteção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas. (p. 18)

Tais ideias podem ser úteis aos professores de História, mas também podem criar obstáculos à aprendizagem, pois ideias que funcionam no dia-a-dia podem não se aplicar ao estudo da História.

As ideias que os alunos trazem para a aula, mesmo antes de iniciarem a educação formal, moldam de forma significativa o modo como dão sentido ao que lhes é ensinado. Se as preconcepções dos alunos, não forem tidas em conta, eles “limitam-se a memorizar conteúdo nas aulas e continuam a usar as preconcepções baseadas na experiência para agir no quotidiano” (Donovan e Bransford, 2005, p. 5)

Lee (2005), na sua colaboração na obra *How students learn: history in the classroom* (Donovan & Bransford, 2005), alerta, também, que se os professores não souberem com que ideias os alunos estão a lidar, não conhecerão esses erros e os alunos poderão estar apenas a assimilar o que lhes for dito, nas suas preconcepções. Os professores tendem a prestar mais atenção às preconcepções substantivas que os alunos trazem para as aulas, do que às suas ideias ‘disciplinares’, isto é, próprias da natureza da História. Porém, a melhor compreensão dos conceitos de “segunda ordem” ajuda os alunos a darem sentido a quaisquer novos tópicos que encontrem, proporcionando-lhes também uma base para refletirem sobre a sua própria aprendizagem, como esclarece Lee (2005):

Monitoring one’s own learning in history means, among other things, knowing what questions to ask of sources and why caution is required in understanding people of the past. It means knowing what to look for in evaluating a historical account of the past, which in turn requires understanding that historians’ accounts are related to questions and themes. In short, it means having some sense of what counts as ‘doing’ history. (p. 32)

Recorde-se ainda, no âmbito do projeto europeu *Youth and History*, o paradoxo de os jovens portugueses serem dos mais entusiastas em relação à História²¹, mas também dos que revelam menor desempenho em tarefas cognitivas (Pais, 1999). Barca (2006) salienta,

²¹ Os resultados do inquérito realizado mostram que os jovens europeus desvalorizam a componente estritamente letiva da História (“matéria escolar e nada mais”), mas valorizam a História como fonte viva de aprendizagem (Pais, 1999, p. 22).

igualmente, a pertinência de se propor, desde cedo, na educação histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos, pois a pesquisa tem indicado que algumas crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico, embora a progressão cognitiva não ocorra de forma invariante, determinista e uniforme. Por isso, os professores de História devem preparar-se também para este desafio, dado que, “sendo a aprendizagem contextualizada socialmente, as experiências, o enfoque e os métodos de ensinar afetam necessariamente o nível de pensamento histórico” (p. 108).

Mais recentemente, Lee (2008) reforçou a ideia de que os três princípios de aprendizagem identificados pelo estudo *How People Learn* (Bransford, Brown & Cocking, 1999), articulados, mostram que a progressão de ideias acerca da História é de central importância na educação histórica. Se o primeiro princípio recorda que, se queremos ensinar eficientemente, precisamos conhecer as preconcepções dos alunos para as podermos desenvolver; o segundo persegue a importância de ferramentas conceptuais e revela que a progressão na compreensão de conceitos de “segunda ordem” ou disciplinares é possível; por sua vez, essas ferramentas conceptuais permitem que o aluno pense – metacognitivamente – acerca da sua compreensão histórica (terceiro princípio). Segundo Lee (2008), “progressão” significa “equipar os alunos com ideias mais sofisticadas, por exemplo, como podemos conhecer o passado e porque é que as narrativas históricas dos historiadores diferem” (p. 19). Equipados com este tipo de ideias, os alunos serão capazes de operar mais eficientemente com a História substantiva, pois à medida que vão desenvolvendo “ideias mais sofisticadas acerca da História como disciplina”, adquirem “ferramentas intelectuais de que precisam para lidar com a multiplicidade de narrativas históricas que irão encontrar fora da escola”, o que, por sua vez, lhes permitirá “pensar mais eficientemente acerca do conteúdo substantivo do conhecimento” (p. 20).

Shemilt (2000) já havia salientado a importância de as estruturas narrativas usadas pelos alunos serem, não só ordenadas e coerentes, complexas e multidimensionais, mas também politéticas. Nesse sentido, defende que a História deve ser ensinada como ‘forma de conhecimento’ que prepare os alunos de forma a “avaliarem afirmações, a distinguirem explicações e a debaterem a significância de acontecimentos nas narrativas históricas”; deve incluir “estudos temáticos (em desenvolvimento) ao longo de períodos de tempo”, relacionados com aspetos materiais, sociais e organizacionais da história humana; e ensinar aos alunos uma visão global da história humana, que se deve “revisitar e elaborar ao longo do percurso de educação histórica escolar dos alunos” (p. 99). A História não deve ser fragmentada em pedaços

para informar o presente de forma útil; o seu valor como “big picture” complexa (Shemilt, 2000, p. 100) está no facto de perspetivar o presente permitindo uma visão ampla sobre o que poderia estar a passar-se, para além de permitir integrar os fenómenos do presente numa estrutura narrativa e politética.

Num artigo mais recente, Shemilt (2009) veio clarificar as formas de abordagens de “big pictures” no ensino de História, agrupando-as em quatro tipos: “thematic”, “temporally contextualized topics”, “summative review” e “frameworks of knowledge” (p. 196). Salienta que o primeiro tipo é o que predomina ainda nas escolas, enquanto o quarto tipo começa a ser implementado em algumas experiências de ensino e aprendizagem. Chama a atenção para o facto de as “big pictures” serem mais acessíveis e significativas para os alunos quando “ancoradas no passado distante e alongadas de forma a incluir o presente conhecido e possibilidades futuras” (p. 196); por isso, devem ser ensinadas sinopses do passado, revisitadas e elaboradas ao longo do tempo – como já havia referido em texto anterior (Shemilt, 2000). Dado que a História é uma “disciplina rica em informação”, deve-se ensinar os alunos a organizar e a lidar com a informação em escalas quer de “big picture” quer de “little picture” (Shemilt, 2009, p. 197), com base em conteúdos e questões, articulando-as progressivamente em quadros do passado com significado.

Lee (2002) também reconhece que o conhecimento substantivo é requerido para a orientação temporal; sem este conhecimento, a História não tem razão de ser. Se a educação histórica dá aos alunos ferramentas para compreenderem a disciplina de História, precisamos saber a que conhecimentos tácitos atender.

Baseando-se nos dados recentes da cognição histórica, a pesquisa em Educação Histórica, que é sobretudo de índole qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas necessárias à construção de um quadro sobre o passado, como também em ideias sobre a natureza da História, como a de evidência. Os conhecimentos fornecidos pela investigação sobre as ideias dos alunos, em diversos países, têm revelado que crianças e adolescentes em vários níveis de escolaridade, operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História. A partir desta linha de exploração das ideias dos alunos, é possível constatar algumas convergências nas suas conclusões e daí inferir lógicas e estratégias de aprendizagem:

- A aprendizagem processa-se em contextos concretos – os alunos utilizam as suas experiências para dar sentido a um passado que nem sempre se ajusta às suas ideias

prévias. É necessário que os conceitos históricos façam sentido para quem os vai aprender.

- Existe uma multiplicidade de fatores da cognição a ter em conta – as vivências dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar e as aptidões individuais são elementos fundamentais para a progressão do conhecimento.
- As ideias das crianças e dos adolescentes apresentam uma progressão lógica, mas não invariante – cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados de situação para situação. A progressão de ideias por idade é tendencial. Há, por exemplo, crianças de 7 anos que apresentam um nível de ideias típicas dos 14 anos.

A investigação acerca das ideias dos alunos sobre História, bastante ativa desde a década de 1970, já deu frutos nos vários continentes. Barton (2008b) agrupou esses estudos em três categorias: (1) investigação sobre o que os alunos sabem acerca do passado e como o seu conhecimento é estruturado, ou seja, como os alunos estabelecem relações entre os vários aspetos do passado, particularmente através da narrativa; (2) investigação sobre a compreensão dos alunos acerca da evidência histórica e as suas explicações para as ações das pessoas no passado; e (3) investigação sobre os contextos sociais das ideias dos alunos acerca da História, particularmente as origens do seu conhecimento e interesses, assim como as relações entre o currículo escolar e as outras fontes de compreensão histórica. Estes estudos são “maioritariamente descritivos, caracterizando as ideias de alunos num dado momento, embora alguns procurem avaliar o impacto do ensino quer através de intervenções estruturadas, quer pela análise de práticas em sala de aula de forma mais prolongada” (p. 239).

Inserida neste contexto internacional, também em Portugal a investigação tem dado passos decisivos no sentido de uma pesquisa sistemática das ideias históricas de alunos e professores. Esta pesquisa – nomeadamente os trabalhos realizados no âmbito dos mestrados em Supervisão Pedagógica em Ensino da História e Ciências Sociais e dos doutoramentos em Educação em História e Ciências Sociais, da Universidade do Minho – procura ter em conta a reflexão teórica acerca da natureza do conhecimento histórico. O critério de análise do estudo pioneiro de Isabel Barca, “O Pensamento Histórico dos Jovens” (2000), sobre ideias de alunos portugueses acerca da provisoriedade da explicação histórica, isto é, de uma explicação multiperspetivada por natureza, tem servido de base teórica em diversos estudos no âmbito da

Educação Histórica, quer em Portugal quer no exterior, nomeadamente no Reino Unido (Chapman, 2009) e no Brasil.

Ainda na Universidade do Minho, Melo (2005), com o projeto de natureza interdisciplinar “Narrativas históricas e ficcionais”, procurou analisar o referente histórico e o referente ficcional nos seus modos de representação e intertextualidades emergentes dos textos/autores (escritores e historiadores); identificar tipos de compreensão e utilização do texto histórico e do texto ficcional em futuros professores de História; e identificar os tipos de produção e compreensão, em alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário, explicitados em textos orais, escritos e icónicos. Nesse sentido, procurou estudar o lugar dos produtos ficcionais na sala de aula de História e nas suas relações com os documentos históricos, assim como as narrativas escritas, orais e icónicas que os alunos constroem quando tentam compreender a história.

O presente trabalho enquadra-se no segundo tipo de investigação das ideias dos alunos acerca da História definido por Barton (2008b) – a compreensão dos alunos acerca da evidência histórica a partir de fontes patrimoniais – mas também procura conhecer as concepções dos professores acerca do uso da evidência histórica em articulação com o currículo de História, pelo que se relaciona, ainda, com o terceiro tipo de investigação acima referido.

Apresenta-se, de seguida, uma revisão de literatura nesta área, que não se pretende exhaustiva, utilizando como critério de ordenação a relação com a temática da evidência histórica e, sempre que possível, a cronologia da produção dos estudos. Analisam-se alguns estudos dos principais autores de referência, no âmbito da Educação Histórica, relevantes para o presente estudo, pela reflexão e resultados obtidos na compreensão das ideias de alunos e, em alguns casos, sobre concepções de professores, relacionados com evidência histórica e que poderão ser pertinentes na discussão dos dados do estudo empírico.

3.1. Estudos sobre ideias de alunos no âmbito da evidência em História

A problemática da evidência histórica é complexa. A capacidade de os alunos aprenderem História foi, durante bastante tempo, definida como a “aptidão para acumular ‘factos’ acerca do passado, dado que as relações mais complexas e abstratas escapavam à maioria dos alunos” (Husbands, 1996, p. 15). Considerando que, apenas pelos 13-14 anos, os alunos desenvolvem ‘pensamento de operação formal’, caracterizado pela capacidade de lidar com proposições e hipóteses e de fazer deduções, os seguidores da linha piagetiana sugeriram que os alunos adolescentes e pré-adolescentes tinham apenas uma capacidade limitada para fazerem inferências a partir das fontes, para testarem hipóteses evidenciais e para pensarem acerca das experiências passadas em termos abstratos.

Todavia, esta perspetiva das capacidades dos alunos tem vindo, nas últimas três décadas, a ser contestada, e um amplo conjunto de investigação tem mostrado que os alunos podem usar a evidência histórica para desenvolver a sua compreensão do passado, desde que aquela lhes seja apresentada de forma apropriada (Ashby, 2005; Barca, 2005; Booth, 1987, Cooper, 1992; Dickinson, Gard e Lee, 1978; Lee, 2005; Lee e Ashby, 1987; Shemilt, 1980, 1987). Por exemplo, Shemilt (1980) salienta que, apesar da dificuldade do processo, muitos jovens são capazes de resolver problemas históricos, formulando hipóteses:

The historian reasons hypothetically every time he uses evidence. Children can begin to handle gaps, contradictions and bias in sources but, until they can reason hypothetically, they insist on expecting the evidence, by some mysterious means, to quite literally *tell* them what happened. Only when a child can hypothesise can he clearly predict what some piece of evidence should or, more properly, *should not reveal*; only then can he say what additional evidence may be needed and speculate on where it might be found. (p. 45)

Estudos que relacionaram os estádios de desenvolvimento de Piaget com o pensamento histórico das crianças, afirmam que aqueles podem ser reconhecidos num grupo de alunos de qualquer idade, porque a natureza das fontes e a complexidade das questões influenciam o nível de resposta. Essa investigação, focando mais a atenção na “qualidade do pensamento histórico” do que na “aquisição de factos”, tem reforçado a ênfase no uso da evidência no ensino de História, afirmando que “as crianças gostam de fazer inferências” (Cooper, 1992, p. 16).

Nas últimas décadas, tem emergido uma diversidade de estudos acerca das ideias dos alunos, baseados em categorizações segundo níveis de progressão e em conceitos de “segunda ordem” como o de evidência, constituindo um importante contributo para a Educação Histórica.

Referem-se, a seguir, alguns estudos na área da Aprendizagem Situada em História, com relevância no domínio da evidência histórica, entre os quais se destacam estudos realizados no Reino Unido e que constituíram referentes teóricos para esta investigação. Por outro lado, em termos metodológicos, algumas questões e materiais propostos nesses estudos poderão ser adaptados a alunos portugueses, quer do 3º ciclo do ensino básico quer do ensino secundário, relacionando-os com temas de estudo de História, permitindo comparar níveis de respostas.

É de salientar o trabalho precursor de Booth (1969), apresentado em *History Betrayed*, no qual o autor construiu testes para alunos de 13-14 anos com vista a explorar a natureza do seu conhecimento de História, através da análise de respostas a diversas questões: sobre tempo e mudança; sobre atitudes, ideias e crenças representadas por três edifícios religiosos de diferentes períodos; comparar e distinguir pessoas, eventos e fotografias de casas de diferentes períodos. Booth (1969) agrupou as respostas em três categorias: os que tinham pouca ou nenhuma compreensão do material apresentado; os que referiam a informação dada, mas pouco faziam para referir outro material histórico; e aqueles que mostravam capacidade de seleção e pensamento crítico, e estabeleciam ligação com conhecimento histórico relevante. Posteriormente, com base num estudo longitudinal e experimental, apresentado no artigo *A Modern world history course and the thinking of adolescent pupils*, Booth (1980) trabalhou com uma amostra de 50 adolescentes, com o objetivo de inferirem conceitos a partir de fontes de natureza e mensagem diversificadas, e apresentou um modelo de análise com duas categorias: (1) *Concreto* – onde se inserem as respostas com base na observação direta, de forma descritiva e com pouca argumentação; e (2) *Abstrato* – correspondente às respostas de alunos que apresentaram inferências e revelaram uma boa capacidade de argumentação de tipo explicativo. Este estudo levou o autor a concluir da importância da utilização de métodos cognitivos com uso de fontes iconográficas na aula de História, para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos. Num artigo ulterior, *Ages and concepts: a critique of Piagetian Approach to History Teaching*, Booth (1987), apresentou um outro estudo longitudinal sobre o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, em que adolescentes de uma escola secundária do sul de Inglaterra, realizaram tarefas escritas e orais a partir da conjugação de vários tipos de fontes (arqueológicas, fotográficas e cartográficas). Booth acentuou novamente a importância da utilização de fontes históricas diversificadas para que os alunos revelem uma elaboração conceptual mais sofisticada. Salientando que a combinação de fontes e a participação ativa dos alunos no trabalho no local produziram algum raciocínio histórico

especulativo nos alunos e uma “compreensão da continuidade do passado no presente e do elo comum da humanidade, assim como da natureza fragmentada e incerta da evidência na qual se baseia a nossa compreensão do passado” (p. 34), e sem constrangimentos de noções de níveis de pensamento ou operações formais.

Saliente-se que os trabalhos em Educação Histórica iniciaram-se precisamente com a preocupação de demonstrar que os alunos podiam raciocinar historicamente desde que o fizessem com base em critérios genuinamente históricos e não generalistas.

Neste âmbito, foram também pioneiros os trabalhos de Dickinson, Gard e Lee, *Evidence in History and the classroom*, e de Dickinson e Lee, *History Teaching and Historical Understanding*, ambos de 1978, ao refletirem sobre a relação entre a História como conhecimento e o ensino da História, criando assim categorias de análise que revelavam essa relação. No primeiro trabalho, Dickinson, Gard e Lee (1978) defendiam que as fontes primárias devem ser usadas na sala de aula, não apenas como motivação e ilustração, mas como evidência do passado, e enfatizavam a aprendizagem e a utilização de uma metodologia de investigação histórica pelos alunos. Partindo da ideia de que “a natureza concreta e imediata do material como *objeto* tem correspondência direta nas operações intelectuais exigidas para o seu tratamento como evidência, devia ensinar-se às crianças um modo de pesquisa” (p. 13), em oposição a um corpo de conhecimento, o que envolve o uso de fontes patrimoniais pelas crianças na aula de História. Consideram, por isso que, sem se pretender concluir que as crianças se tornam historiadores de pleno direito, é possível falar de aprendizagem pelos alunos de algumas das atitudes e métodos dos historiadores através de uma prática limitada de trabalho com fontes:

An understanding of the ongoing activity of historians requires that children should have some understanding of what historical evidence is, gained through practical experience of working with evidence themselves. (Dickinson, Gard & Lee, 1978, p. 14)

Estes autores salientam que é demasiado simplista a distinção entre o uso de imagens, *cartoons* e documentos como ilustrações e como evidência, devendo, no seu lugar, referir-se algumas fases lógicas relativas às formas como os alunos lidam com materiais históricos. Dickinson, Gard e Lee (1978) sugerem cinco fases, nem temporalmente isoladas nem estádios de desenvolvimento, que representam uma primeira categorização conceptual sustentada no conhecimento histórico: (1) *Imagens do passado* – fase pré-evidencial na qual a evidência potencial é usada pelo professor ou pelo aluno como se desse acesso direto ao passado, estando as crianças particularmente inclinadas a olharem o material informativo desta forma; (2)

Ilustração – nesta fase, a evidência potencial é usada para ilustrar alguma asserção histórica ou interpretação: o ‘facto’ ou interpretação é apresentado como ‘dado’, e a evidência potencial acompanha-o meramente; (3) *Evidência para inferências específicas* – implica não apenas ver algo como evidência, mas conhecer como algo pode ser evidência, de um modo mais aprofundado, envolvendo conhecimento crescente da sociedade que o produz e que critérios usaria o historiador para confirmá-la; esta fase também envolve um maior número de questões do que as que se confinavam ao exame de um simples documento, e essas questões devem, igualmente, desenvolver-se passo a passo com crescente compreensão; por sua vez, as questões exigem a seleção de fontes apropriadas, de uma forma ainda limitada; (4) *Evidência para interpretações e histórias* – envolve essencialmente as mesmas compreensões e procedimentos que a fase anterior, mas aqui já não são usados para lidar com asserções limitadas e, sim, em interpretações complexas “no quadro da História como forma de conhecimento, dos mecanismos de construção do conhecimento histórico” (p. 16).

Dickinson, Gard e Lee (1978) sublinham, ainda, que uma contextualização do conhecimento histórico é condição para se compreender a evidência: um estudo limitado a fontes ignoraria isso e também a dimensão fundamental da História como forma pública de conhecimento; aprender a usar evidência histórica envolve um processo contínuo de trabalho com material histórico sob supervisão e num contexto mais amplo de conhecimento histórico, pelo que os professores devem envolver os seus alunos nas atividades de pesquisa histórica, mas sem tentarem inculcar todas as ‘competências’ históricas de uma só vez. Estes não chegam em branco ao estudo da História, trazem consigo a própria experiência e percepções, e pelo menos inicialmente, os seus argumentos irão refletir isso. Tal não significa que a experiência e preconceções das crianças sejam indesejáveis e devam ficar afastadas da História, mas sim que essa experiência se expande e desenvolve com o estudo de História: através de um melhor conhecimento da sociedade que produziu as fontes, de uma maior experiência sobre as formas como se podem fazer inferências e asserções testadas com base na evidência. Estas reflexões seriam aprofundadas posteriormente por Dickinson e Lee (1984) no estudo *Making sense of History*, onde apresentam conclusões acerca das oscilações entre níveis mais ou menos sofisticados apresentados pelos alunos.

Entretanto, no estudo *History 13-16: Evaluation Study*, já referido, Shemilt (1980) investigou as ideias de alunos de 13-16 anos e concluiu que estes, através de uma ativa resolução de problemas, estão menos inclinados a olharem os ‘factos’ como certos: “os alunos

do Projeto construíram ideias centrais, métodos e significados da Histórica de uma forma mais elaborada, sofisticada e produtiva do que os alunos do ensino convencional" (p. 29). O Projeto de três anos envolveu cinco segmentos independentes: (1) *What is History* - apresentou aos alunos a ideia de reconstruir a realidade a partir de diferentes tipos de evidência, usados de modos diversos e com possibilidade de diferentes tipos de respostas, e os problemas de reconstrução em face de fontes enviesadas, incompletas e contraditórias; (2) *History around us* - pretendeu estimular atividades lúdicas relacionadas com História, promovendo o interesse e o conhecimento dos vestígios do passado, e procurou apoiar os alunos a relacionarem fontes de vários tipos, reconstruindo a vida diária e explicando a mudança fora de padrões gerais; (3) *Enquiry in depth* - centrou a sua atenção em crenças, valores e atitudes de pessoas de diferentes tempos e lugares, levantando questões acerca do uso e interpretação de fontes, do significado da ação e motivação humana, e de 'causalidade' e 'necessidade' em História; (4) *Modern World Studies*, procurou uma conexão entre o passado e o presente, levando os alunos a lidar com a complexidade da causalidade, usar e analisar as fontes disponíveis, e basear os seus julgamentos numa avaliação empática de diferentes pontos de vista; (5) *Study in development*, com foco na mudança e continuidade, desenvolvimento e progresso, causalidade e continuidade, consequências intencionais e não intencionais da ação humana, pretendeu que os alunos avaliassem também a evidência e tivessem empatia com os seus antepassados. Shemilt (1980) salientou, ainda, que para se "desmistificar a História, os alunos devem ter algumas ideias de como os professores e os livros *sabem*" (p. 36), ou seja, como o conhecimento histórico se fundamenta e constrói.

Enquanto no estudo acima referido, o autor abordou uma vasta problemática relacionada com o conhecimento histórico e uma diversidade de conceitos, desde a evidência, à mudança e empatia, já num trabalho posterior, *Adolescents ideas about evidence and methodology in history*, centrado em entrevistas a alunos de 15 anos, Shemilt (1987) apresentou um modelo de progressão das ideias dos alunos acerca da evidência, que organizou em quatro níveis: (1) *Conhecimento do passado tido como garantido* – os alunos concebem a fonte como conhecimento literal do passado e o historiador como a memória do homem; (2) *Evidência como informação privilegiada do passado* – os alunos consideram a fonte como testemunha ocular; (3) *Evidência como base para inferir sobre o passado* – os alunos concebem a fonte como suporte a partir do qual inferem sobre o passado; e (4) *Consciência da historicidade da evidência* – os alunos mostram consciência de que as fontes devem ser interpretadas em contexto.

No artigo *Discussing the Evidence*, publicado no mesmo ano, Lee e Ashby (1987) refinaram o modelo conceptual dos alunos sobre evidência, já apresentado por Dickinson, Gard e Lee, em 1978, revelando oscilações, tal como noutros estudos ligados a outros conceitos de “segunda ordem”: (1) *Imagens do passado* – o passado é tratado como se fosse presente, os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado e não questionam os fundamentos das afirmações; (2) *Informação* – o passado é tratado como algo fixo, acabado, conhecido por alguma autoridade a quem se apela para responder às questões; (3) *Testemunho* – o passado é reportado mal ou bem, emergindo a compreensão de que a História tem uma metodologia própria para testar afirmações acerca do passado e surgem as noções de viés e exagero; (4) *Tesoura e cola* – o passado pode ser provado mesmo que nenhum relato esteja certo, juntando, numa mesma versão, afirmações verdadeiras de diferentes relatos; (5) *Evidência num contexto mínimo* – as afirmações acerca do passado podem ser inferidas de fragmentos, e o que conta como evidência depende da questão a colocar; e (6) *Evidência em contexto* – a evidência é vista no seu contexto histórico, que varia no tempo e no espaço, e os alunos têm consciência de que não se pode questionar tudo de uma vez.

Este conjunto de trabalhos culminaria na investigação de Lee, Dickinson e Ashby (1996) no âmbito do projeto *CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches)*, que constituiu uma reflexão fundamental sobre o Ensino de História e a abordagem dos conceitos de “segunda ordem” (como o de evidência) no currículo inglês, tendo permitido a continuação de estudos sobre o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

Ashby (2003), no trabalho *O conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos*, apresentado nas II Jornadas Internacionais de Educação Histórica, na Universidade do Minho, apontou o conceito de *evidência* como sendo crucial para o desenvolvimento da investigação histórica com alunos. Apresentando oito níveis de consecução (e um outro de desempenho excecional) de alunos dos 5 aos 16 anos, relativamente às competências de uso e avaliação de fontes definidas no currículo inglês de História, Ashby salientou o papel fundamental da investigação histórica nesse âmbito, uma vez que para se atingir níveis elevados de consecução, a compreensão da evidência histórica é essencial, e esta situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas). Compreendendo que o conhecimento do passado repousa na interpretação do material que o passado deixou para trás, que é reconstruído com base na evidência, e não constitui uma simples cópia do passado, os

alunos sabem que precisam de interrogar as fontes, de as compreender no que podem dizer sobre o passado e que não tinham intenção de revelar; e ainda, compreender que é o relacionamento entre uma questão de investigação e a fonte que determinará o valor da mesma como evidência. Neste estudo, Ashby aprofundou o modelo provisório de progressão de ideias dos alunos sobre evidência, apresentado com Lee em 1987, revelando dados de progressão na sofisticação dessas ideias. Manteve os seis níveis de ideias com que os alunos parecem operar quando tratam fontes materiais e em resposta às questões colocadas às fontes, apenas reformulando a designação do quinto nível – *Evidência em isolamento* –, no qual os alunos compreendem que os historiadores podem fazer inferências que não dependem de alguém estar a dizer a verdade.

Lee e Shemilt (2003) reforçaram este modelo de progressão do desenvolvimento do pensamento dos alunos acerca da evidência histórica, baseando-se em grande parte nos resultados da investigação levada a cabo pelo *Schools Council History Project (SCHP)* coordenado por Shemilt (1980) e pelo projeto mais recente *Concepts of History and Teaching Approaches (CHATA)*, apresentando os mesmos seis níveis de progressão: (1) *Imagens do passado*; (2) *Informação*; (3) *Testemunho*; (4) *Tesoura e Cola*; (5) *Evidência em isolamento*; (6) *Evidência em contexto*. Os autores salientam que a progressão envolve saltos conceptuais: em primeiro lugar, de *Informação* para *Testemunho*, dado que nos dois primeiros níveis a História é sobre informação; o segundo salto, entre os quarto e quinto níveis, marca uma transição das concepções de fontes históricas como testemunho para evidência (segundo os pensadores dos níveis 3 e 4, os historiadores colam ‘verdades’ e no nível 4 essas ‘verdades’ são testemunhos ‘credíveis’); o terceiro salto ocorre entre os dois últimos níveis, pois consideram que os historiadores em vez de produzirem afirmações colando informações dos arquivos, constroem os seus relatos interrogando as fontes, fazendo inferências e tirando conclusões; antes do nível 5, os alunos consideram que os historiadores descrevem o passado em histórias como colagens de verdades pré-existentes; e depois deste nível as histórias tornam-se teorias que propõem soluções para os problemas definidos pelos historiadores.

É de destacar, também, o trabalho de Lee (2005), *Putting principles into practice: understanding History*, onde o autor salienta o papel central deste conceito de “segunda ordem” ou “meta-histórico”, afirmando que “é só pelo uso da evidência que a História é possível” (p. 54). No entanto, adverte que, mesmo quando os alunos questionam como sabemos o que aconteceu, isso não significa que reconheçam as fontes como evidência a ser usada de forma

diferente dos textos dos manuais. Neste trabalho, Lee (2005) explora as ideias prévias dos alunos acerca da História, referindo alguns conceitos-chave que dão sentido à disciplina e discutindo, também, as ideias de alunos acerca de conceitos substantivos. Considera ainda que, se as ideias dos alunos mudam à medida que aumenta a sua experiência e encontram novos problemas, os professores devem ter em conta a forma como pensam desenvolver as ideias dos alunos à medida que ensinam:

A crucial step for students in shedding everyday preconceptions and making real headway in understanding historical evidence is therefore to replace the idea that we are dependent on reports with the idea that we can construct a picture of the past by inference. Historians are not simply forced to choose between two reports, but can work out their own picture, which may differ from both. With this understanding goes the recognition that we can know things about the past that no witness has reported. What matters is the question we are asking. (p. 58)

Lee (2005) salienta que, quando os alunos começam a operar com o conceito de *evidência* como algo inferencial e veem os testemunhos como proporcionadores de evidência, a História torna-se uma forma inteligível e poderosa de pensar sobre o passado de forma autónoma.

Nesse sentido, refira-se ainda o trabalho de Ashby, Lee e Shemilt (2005), *Putting principles into practice: teaching and planning* – integrado, tal como o trabalho anterior, na obra *How students learn: history in the classroom* (Donovan & Bransford, 2005) – onde os autores apresentaram, de forma detalhada, os resultados de dois estudos²² com uma tarefa específica para desenvolver as ideias dos alunos acerca da evidência histórica e enfatizaram a importância das concepções prévias dos alunos – os professores devem ter em conta não só o que os alunos manifestamente não sabem, mas também o que pensam saber – de se equipar os alunos com estruturas e ferramentas conceptuais com as quais organizem e lidem com o conhecimento factual, e da utilização de abordagens metacognitivas que permitem aos alunos a reflexão e o controlo da própria aprendizagem. Ashby, Lee e Shemilt (2005) examinaram as implicações destes resultados-chave na forma como se trabalha com os alunos na aula de História. Procuraram ilustrar, em primeiro lugar, como é possível identificar e trabalhar com as concepções prévias dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; de seguida, como as ideias dos alunos sobre o conceito de *evidência* podem ser desenvolvidas de forma a suportar, e não suplantam, o ensino da História substantiva; e em terceiro lugar, como é possível promover a

²² O primeiro estudo de caso, "The Pilgrim Fathers and Native Americans", foi aplicado aos alunos do 6º ano; o segundo refere-se a um tópico menos usual, "St. Brendan's Voyage", e foi aplicado aos alunos do 4º ano. Mas os autores salientam que os materiais e questões de ambos podem ser e foram usados desde o 4º ao 8º ano e para além deste (Ashby, Lee & Shemilt, 2005, pp. 83-84).

consciência metacognitiva entre os alunos. Salientaram, porém, que não se trata de uma aprendizagem que possa ser adquirida numa só ou em várias curtas sessões:

Even when students appear to have understood what has been taught in one context, we will need to return to it in other topics. Changes in students' ideas take time, patience, and planning. (Ashby, Lee e Shemilt, 2005, p. 84)

Noutro artigo publicado no mesmo ano, *Students' Approaches to Validating Historical Claims*, Ashby (2005) apresentou os níveis de progressão das ideias de alunos²³ acerca da evidência histórica, com base na análise das abordagens que os alunos fizeram no sentido de validarem relatos históricos e compreenderem a natureza das fontes históricas. Os 265 alunos participantes (entre os 10 e os 14 anos) realizaram uma tarefa escrita – sobre um instrumento constituído por três relatos históricos e seis fontes históricas, designadas pistas, sendo três escritas e três visuais – com três questões abertas, tendo sido entrevistados, posteriormente, 67 alunos. Deste estudo emergiram quatro categorias agrupando as concepções de validade apresentadas pelos alunos: (1) *Foco na história* – os alunos usam a natureza da própria História para justificarem a sua escolha. Esta categoria foi, por sua vez, dividida em subcategorias: a) *Atração pessoal* – para alguns destes alunos o valor de uma história não está ligado à sua validade como relato histórico mas na sua capacidade de projetar certas qualidades de excitação/entusiasmo e aventura; b) *Conteúdo substantivo* – outros alunos focaram em aspetos específicos do conteúdo da história como base para a sua escolha; c) *Volume e detalhe* – um considerável número de alunos de todos os grupos etários preocuparam-se com a quantidade de informação proporcionada por uma história; d) *Imprecisão* – algumas respostas sugeriram que a imprecisão e a falta de detalhe davam maior estatuto a uma história porque seria mais difícil de confrontar; e) *Plausibilidade* – os alunos explicaram as suas escolhas baseados na ideia de que a história 'não exagera', ou no que seria possível ou concebível em termos de capacidade humana ou probabilidade estatística; (2) *Correspondência* – os alunos estabeleceram correspondência entre a informação da história que escolheram e a informação de uma das pistas; (3) *Recolha e Enumeração* – os alunos usaram duas ou mais pistas, tanto para recolher diferente informação como para identificar informação comum a várias pistas, e alguns alunos utilizaram um grande leque de fontes e arbitraram entre as histórias baseados nesse conjunto; (4) *Questionamento* – os alunos levantaram questões acerca da credibilidade ou do estatuto da informação proporcionada pelas pistas (alguns alunos, sobretudo os mais velhos, mas também

²³ Resultados integrados no Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) realizado no Reino Unido (Ashby, 2005).

alguns mais novos, tiveram em conta as circunstâncias da produção da fonte, interrogando-se acerca das intenções do autor e da sua posição para saber). Houve uma larga percentagem de alunos mais velhos nesta categoria, mas alguns exemplos de pensamento mais complexo surgiram entre os mais novos. Alguns alunos foram para além da aceitação do valor inicial das fontes e reconheceram que as circunstâncias da sua produção deviam ser tidas em conta nas suas decisões, ou pensarem para além da informação dada, reconhecendo que as pistas podem diferir em valor de acordo com o tom do seu discurso, o contexto de produção ou a capacidade de uma pista confrontar as afirmações feitas por outras. A análise das respostas dos alunos mostrou que a mudança foi tanto maior quanto mais velhos eram os alunos, podendo neste caso saltar mais de uma categoria. Este estudo chamou a atenção para a “tendência de muitos alunos tratarem as fontes como informação” (Ashby, 2005, p. 34), pelo que é fundamental que o ensino atenda à natureza das afirmações históricas a par do trabalho com fontes.

Em consequência, Ashby (2006) lembrou que, após três décadas de “trabalho crítico com fontes”, as pesquisas no Reino Unido sugerem que muitos alunos continuam a mostrar uma “forte propensão para tratar a informação tal como ela é dada e fazer apelo às autoridades, embora reconheçam que o nosso conhecimento do passado resulta de vestígios materiais” (p. 153) que permaneceram. Salientou, por isso, que para progredirem no seu conhecimento histórico, “os alunos precisam de compreender que fonte não é o mesmo que evidência” (p. 156) e desenvolver uma compreensão conceptual da relação entre fontes e afirmações.

Nos Estados Unidos, alguns investigadores têm também estudado as ideias de alunos sobre evidência. Wineburg (1991), num estudo de natureza qualitativa, *Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence*, recorreu a uma amostra de oito historiadores das universidades de S. Francisco e oito alunos de 16 anos, e procurou compreender como estes interpretavam fontes históricas (primárias e secundárias, escritas e iconográficas). Do estudo emergiu uma categorização de quatro níveis para a análise da compreensão de fontes iconográficas: (1) *Descrição* – os sujeitos limitam-se a descrever sem se reportarem à fonte; (2) *Referência* – os sujeitos já se reportam à fonte nos seus comentários; (3) *Análise* – os sujeitos, nos seus comentários, reportam-se à fonte, ao ponto de vista, às intenções, aos objetivos do autor; (4) *Qualificação* – os sujeitos qualificam outros acontecimentos e apontam limitações nas inferências que fazem. Na compreensão das fontes escritas salientou o uso de três critérios de seleção: (1) *Corroboração* – os sujeitos comparam os documentos entre si, (2) *Documentação* – os sujeitos olham para a

origem da fonte, e (3) *Contextualização* – os sujeitos situam o documento num contexto espaço-temporal. Wineburg (1991) concluiu que os alunos, mesmo os do ensino secundário, revelaram poucas ideias acerca da forma como se constrói o conhecimento histórico, e destacou a necessidade de se encarar a pesquisa histórica como foco de aprendizagem na escola. Entretanto, Wineburg (2000) alargou o âmbito da sua investigação e, no artigo *Making Historical Sense*, apresentou um estudo longitudinal onde seguiu um grupo de adolescentes (15 alunos, 5 de cada uma de 3 escolas selecionadas) e seus pais durante os dois anos finais do ensino secundário desses jovens, com o objetivo de conhecer de que forma estes compreendiam o seu próprio passado, as histórias das suas famílias e comunidades. Salienta, entre algumas conclusões preliminares deste estudo, o facto de aquilo que recordamos ou esquecemos do passado ser constantemente moldado pelos processos sociais contemporâneos, atos oficiais que comemoram uns eventos e não outros, decisões de realizadores de filmes para contarem uma história e não outra, e um amplo conjunto de necessidades coletivas que selecionam alguns elementos do passado e ignoram outros. Por isso, Wineburg (2000) considera essencial compreender como é que fontes como vídeos, música e outros elementos da cultura popular e familiar, moldam a consciência histórica, e como podem ser usadas, em vez de ignoradas, para desenvolver a compreensão histórica dos alunos.

Também VanSledright e Afflerbach (2005), no trabalho *Assessing the status of historical sources: an exploratory study of eight US Elementary students reading documents*, procuraram investigar a avaliação do estatuto das fontes históricas pelas crianças, através de um estudo exploratório com oito alunos norte-americanos de 8 e 9 anos de idade – selecionados intencionalmente de turmas do quarto ano de uma escola elementar situada numa área urbana, e refletindo diversidade de género, raça, etnia e de classe, num distrito escolar onde se tinha reformulado recentemente o currículo de estudos sociais de modo a incluir mais História dos EUA. Para compreender como os alunos lidavam com narrativas discordantes enquanto tentavam construir a resposta à questão “O que é que causou a Rebelião de Bacon?”, os autores consideraram que uma característica essencial da cognição histórica que poderia levar a uma melhor compreensão da “Rebelião de Bacon”, envolveria a avaliação do estatuto das fontes documentais, pois conhecer algo sobre a natureza das fontes permite selecionar os tipos de evidência histórica que podem ser usados para construir uma interpretação dos eventos investigados. Tal avaliação envolveu quatro atividades cognitivas inter-relacionadas: (1) *Atribuição* – o reconhecimento de que uma fonte é uma narrativa construída por um autor ou um artista,

com uma ou várias intenções, situado no seu contexto histórico; (2) *Identificação* – envolve o conhecimento do que é a fonte, requer uma série de passos nos quais a fonte é efetivamente interrogada por um conjunto de questões; (3) *Perspetiva* – requer uma leitura cuidada da narrativa seguida de juízos acerca da posição social, cultural e política do autor; e (4) *Consistência* – atividade corroborativa na qual diversas narrativas relacionadas são avaliadas pelo seu valor relativo para argumentar sobre o que ocorreu no passado. VanSledright e Afflerbach (2005) pretendiam responder às questões: “De que forma estes alunos avaliavam o estatuto das fontes que examinavam?; De que forma usavam procedimentos e práticas – atribuição, identificação, perspectiva e consistência – num percurso com vista à construção de interpretações sustentadas?” (p. 4). Pediram aos alunos que examinassem uma imagem e lessem (em voz alta) cinco textos. Dado que se tratou de um “primeiro contacto destes alunos com a análise de fontes históricas como evidência, aprendendo a avaliá-las como tal (o próprio professor tinha limitações na sua experiência em tratar este processo)” (p. 15), apenas pediram aos alunos que identificassem as fontes como primárias ou secundárias, para iniciar o processo de atribuição atendendo aos títulos e datas de autoria, explorar a perspectiva do autor pesquisando a relação entre a representação de factos e ficção, e apresentar juízos sobre consistência baseados em identificações e decisões sobre facto ou ficção. Os alunos trabalharam efetivamente com um conjunto limitado de distinções binárias enquanto avaliavam as fontes, mas, apesar disso, foram capazes de dar importantes passos usando conceitos de “segunda ordem” complexos numa atividade que requeria que avaliassem fontes.

Em Portugal, o estudo de Simão (2007), *A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário*, no âmbito do Doutoramento em Educação da Universidade do Minho, e seguindo esta linha da Educação Histórica, apontou como objetivo principal “estudar a evidência enquanto base de todo o conhecimento histórico” (p. 1). No seu estudo de natureza descritiva e com uma abordagem predominantemente qualitativa, propôs aprofundar a compreensão do pensamento histórico dos alunos, utilizando a técnica do inquérito – um questionário seguido de entrevistas – aplicado a alunos do 8.º ano do ensino básico e do 11.º ano do ensino secundário, com idades entre 13 e 20 anos, para investigar as concepções de alunos sobre evidência histórica. Os alunos participantes analisaram fontes escritas e iconográficas relacionadas com o tema “Expansão Romana e Romanização”, retiradas de manuais escolares, tendo realizado diversas tarefas escritas. Realizou, ainda, entrevistas de tipo semiestruturado a alguns dos alunos. A análise de dados permitiu a

construção de um modelo conceptual com seis níveis de progressão na concepção de evidência histórica pelos alunos: (1) *Evidência como cópia do passado*; (2) *Evidência como informação*; (3) *Evidência como testemunho ou conhecimento*; (4) *Evidência como prova*; (5) *Evidência restrita*; e (6) *Evidência em contexto*. Esta análise permitiu ainda apurar alguns indicadores das concepções que os alunos apresentam do papel do historiador e de outras concepções subjacentes – a concepção de passado e de História. Por sua vez, o tratamento quantitativo dos dados revelou diferenças significativas de níveis de ideias sobre evidência entre os alunos do 8º e do 11º ano, bem como entre alunos de idades diferentes, sendo os alunos de 16 anos, do 11º ano de escolaridade, os que sugeriram níveis conceptuais mais sofisticados.

Apesar da relevância dos estudos apresentados para a compreensão das ideias dos alunos e para o aprofundamento da pesquisa sobre Evidência Histórica, objetivo central deste estudo, destacam-se a seguir, alguns estudos que incluíram a utilização de fontes patrimoniais e não apenas fontes escritas e iconográficas (e.g. fotografias).

No Reino Unido, o trabalho de Cooper (1992), *The teaching of History: implementing the national curriculum*, chamou a atenção para o facto de o Ensino de História assentar frequentemente em fontes secundárias, fazendo afirmações generalistas e estereotipadas, sem indicação das fontes em que se baseia ou da incerteza na interpretação da evidência relativamente à descrição ou explicação do passado; os conceitos de tempo e mudança, causa e efeito, raramente são desenvolvidos; ilustrações e artefactos são geralmente apresentados como “vestígios curiosos, em vez de fontes ricas a partir das quais se pode fazer uma variedade de possíveis deduções acerca das pessoas que as usaram e como as suas vidas podem ter sido por elas influenciadas” (p. 5); e as propostas de atividades a realizar raramente envolvem uma reconstrução baseada em evidência histórica e na colocação de questões, que devem usar conceitos inerentes à História em vários graus. Neste estudo, Cooper (1992) investigou as hipóteses de as crianças poderem envolver-se na resolução de problemas em História, de haver uma sequência nos estádios mais novos do pensamento que pudesse ser avaliada, de as estratégias de ensino serem significativas no desenvolvimento do pensamento histórico das crianças, e de haver estratégias consistentes de ensino que pudessem acelerar este desenvolvimento. Aplicando o seu estudo a crianças de 8 e 9 anos, utilizou dois grupos experimentais e um de controlo, realizando com os primeiros, atividades de discussão acerca de evidência, nomeadamente visitas a locais históricos e tarefas escritas – *testes de evidência* – com fontes diversificadas (artefactos, fotografias, mapas, diagramas e textos escritos). Os

resultados permitiram estabelecer uma escala com dez níveis: (1) *Ilógico*; (2) *Lógica incipiente*; (3) *Descrição da informação fornecida*; (4 e 5) *Uma ou duas afirmações para além da informação fornecida*; (6) *Tentativa de formulação sequencial expressa inadequadamente*; (7 e 8) *Uma ou duas formulações lógicas sequenciais, em que a segunda se baseia na primeira, ligadas por 'portanto' e 'porque'*; (9 e 10) *Uma sinopse dos pontos prévios, utilizando um conceito abstrato* (p. 131). Os alunos apresentaram diferenças dentro da escala, mas também entre os grupos experimentais – com respostas mais variadas e próximas do conceito de evidência – e o grupo de controlo que deu respostas mais repetitivas, anacrónicas e estereotipadas, não se baseando na evidência. O estudo revelou que, através das respostas às questões, as crianças gradualmente aprendem a considerar e tentam explicar os pontos de vista das pessoas que viveram noutros tempos. Os grupos experimentais mostraram melhores resultados porque “aprenderam através de estratégias de ensino que os encorajaram a fazer uma série de suposições válidas sobre evidência” (p. 133).

Os procedimentos desta investigação foram também explicitados pela autora na comunicação apresentada nas IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, na Universidade do Minho. Cooper (2004) salientou que a aprendizagem ativa e construtivista, através da resolução de problemas, permite aos alunos operar sobre experiências próprias e construtos mentais, “aprender através dos sentidos – sentir, tocar, ver –, aplicar a aprendizagem a novos contextos, através de um desenvolvimento holístico – emocional, social e cognitivo” (p. 56). Cooper (2004) procurou identificar processos chave da pesquisa histórica e apresentá-los de forma apropriada, utilizando experiências cinéticas e visuais – inspiradas no modelo de Bruner (1966) – e usando linguagem adequada (com base nos trabalhos de Vygotsky, 1962), de forma a envolver as crianças pequenas no mesmo processo de pesquisa histórica que os historiadores, iniciando num estágio embrionário e evoluindo para formas complexas. A autora destacou ainda a relevância, para o seu estudo, do trabalho de Piaget (1951, cit. Cooper, 2004) sobre probabilidade, mostrando que as crianças podem utilizar linguagem probabilista e calcular o que é mais provável com progressiva adequação²⁴. O seu estudo revelou que o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado (como as visitas a sítios e museus onde as crianças possam explorar e extrapolar), questões abertas sobre evidência (de modo a permitir diferenciarem entre ‘saber’, ‘supor’ e ‘não saber’), vocabulário selecionado com

²⁴ Num trabalho sobre linguagem, Piaget (1926) sugeriu que as crianças de 7 anos são capazes de dedução lógica e que iniciam a utilização de ‘porque’ e ‘portanto’ para justificar o seu raciocínio (Cooper, 2004, p. 58).

diferentes níveis de abstração, e uma atmosfera de expressão livre, onde as crianças possam sentir-se confiantes para conversar, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Cooper (2004) salienta que este trabalho deve começar desde cedo, pois as crianças são “capazes de operar com conceitos de validade e de resolver questões históricas progressivamente mais complexas, podendo aprender conceitos históricos abstratos interligando-os com os concretos” (p. 60), pelo que não devem ser restringidas à repetição de informação factual.

É de destacar ainda, como referência para a presente investigação, o trabalho da investigadora grega Nakou (2001), *Children's historical thinking within a museum environment: An overall picture of a longitudinal study*, que explorou o pensamento histórico de alunos gregos em situação de observação de objetos em museus, com uma amostra de 141 alunos de 12 a 15 anos de idade, num estudo longitudinal. Os alunos participantes, divididos em quatro grupos e em quatro ambientes de museus, realizaram tarefas escritas relacionadas com objetos pré-selecionados. Ao longo dos três anos do estudo, os objetos observados colocavam dificuldade crescente de interpretação, baseada no seu aspeto geral, na familiaridade dos alunos com cada um deles, e na sua relação com o *background* autónomo de conhecimento histórico dos alunos. Da análise das respostas dos alunos a três tarefas escritas propôs a seguinte categorização, inspirada em Shemilt (1987): (1) *Pensamento a-histórico* – os alunos fazem descrições simples dos objetos que observam, (2) *Pensamento não histórico* – os alunos descrevem os objetos limitando-se a defini-los ou a partir da informação fornecida pelo museu, sem preocupações de precisão, (3 e 4) *Pensamento pseudo-histórico* – os alunos reproduzem o conhecimento histórico, fazem inferências sem se fundamentarem nas fontes museológicas, (5) *Pensamento racional* – os alunos fazem inferências através de um pensamento racional, e (6 e 7) *Pensamento histórico* – os alunos inferem através de um processo histórico. Entretanto, a autora separou estes dois últimos níveis, denominando o nível 7 como *Pensamento histórico avançado*, dado que as respostas dos alunos apresentavam um processo de raciocínio histórico mais contextualizado. Neste estudo e noutros trabalhos posteriores, Nakou (2003, 2006a) salienta os benefícios, ao nível da educação histórica, pelo facto de o museu possibilitar a orientação no presente através da interpretação de objetos, sendo este um trabalho desafiador quer para educadores quer para alunos, sobretudo porque torna as aprendizagens significativas ao potenciar o desenvolvimento de competências de compreensão histórica, de construção e de aplicação do conhecimento histórico:

Museums seem to form fertile educational environments for the interpretation of both tangible and intangible (material, written, oral, visual, digital) culture as historical evidence, because they seem to help children develop historical thinking, knowledge and skills in ways that are important for both an understanding of the past in historical terms, and for self-knowledge and self-orientation in the present. (Nakou, 2006a).

Nakou (2006a) considera a abordagem, leitura e interpretação da cultura material, nomeadamente os objetos dos museus, como procedimentos fundamentais da educação em geral, e da educação histórica em particular, permitindo aos alunos a ligação à materialidade do presente e às realidades do passado. E os benefícios educativos dessas ações parecem estar mais relacionados com a natureza dos métodos usados do que com o tipo de museus visitado. Nesse sentido, Nakou (2003) salienta que os objetos dos museus levam os alunos a tentarem decodificar o seu significado, o que apela à sua imaginação histórica, permitindo ainda reconhecer que o passado não pode ser conhecido diretamente. Cria-se condições para o avanço na compreensão da evidência, dado que os alunos ao estudarem o passado a partir dos objetos do museu, guiados por questões apropriadas, podem desenvolver mais facilmente o seu pensamento histórico.

Nos Estados Unidos, Barton (2008a) apresentou no trabalho *'I just kinda know': Elementary Students' ideas about historical evidence*, uma investigação com duas turmas de alunos americanos dos 4º e 5º anos, colocando algumas questões que apelavam a conhecimentos substantivos, e outras através das quais procurou conhecer as ideias de "segunda ordem" dos alunos. Refletindo sobre as dificuldades reveladas pelos alunos na utilização de fontes para fazerem as suas sínteses históricas, concluiu que tal se devia ao facto de não lhes ser ensinada essa competência nas aulas, recomendando, por isso, a utilização de fontes diversificadas no suporte e nas mensagens, de forma a desenvolver o pensamento histórico dos alunos. Já no trabalho *Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland*, Barton (2001b) apresentou uma investigação comparativa de ideias de crianças nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte, com base em três estudos separados com alunos dos últimos anos do ensino elementar, dois deles conduzidos nos Estados Unidos, e um na Irlanda do Norte. O investigador não questiona o que os alunos fazem quando trabalham com fontes históricas, mas se reconhecem a necessidade dessas fontes em primeiro lugar, salientando que se os alunos não compreenderem o papel das fontes como evidência, se não reconhecerem que as afirmações históricas são construídas a partir das fontes, o trabalho com as próprias fontes pode ser

premature. Os resultados dos estudos mostraram diferenças consideráveis entre os alunos americanos e os da Irlanda do Norte: enquanto os primeiros focaram a transmissão oral de informação como a principal fonte de conhecimento histórico, mesmo quando questionados sobre tópicos distantes da sua própria experiência, e quando apontaram os livros como fontes de informação histórica, viram-nos como pouco diferentes de uma versão escrita dessa transmissão oral, sugerindo, nalguns casos, que os livros eram simplesmente o produto final desse processo de transmissão; na Irlanda do Norte, embora presente em muitos alunos, o foco na transmissão oral foi bastante menos proeminente e raramente aplicado aos períodos mais distantes na História – muitos alunos apontaram vários tipos de vestígios materiais (como os objetos e as escavações arqueológicas) como forma de as pessoas, no presente, descobrirem o que aconteceu na História, em substituição ou em adição às narrativas orais. Essas diferenças refletem, segundo Barton (2001b), os contextos nos quais os alunos aprenderam História: embora tenham aprendido História em locais idênticos – na escola, com os familiares, nos média e através de visitas a locais históricos – a natureza desses locais nos Estados Unidos parece limitar a compreensão dos alunos sobre fontes históricas e o seu uso como evidência, enquanto na Irlanda do Norte ajudaria a expandir essa compreensão, dado que a aprendizagem a partir de fontes e do seu uso como evidência é requerido pelo currículo oficial, e também favorecida por muitas das experiências informais dos alunos, fora da escola. A forma como estes alunos se referiam aos artefactos e vestígios indicou, segundo Barton (2001b), pelo menos uma compreensão inicial de que poderiam ser usadas como evidência, e não apenas como fontes de informação, pois os alunos usaram frequentemente palavras como ‘pistas’ e ‘evidência’, referiram que os vestígios com que os historiadores e arqueólogos trabalham são ‘fragmentos’ ou ‘peças’, e em alguns casos indicaram claramente que os vestígios eram usados como evidência para responder a questões; além disso, muitas das experiências dos alunos fora da escola, na Irlanda do Norte, reforçaram esta familiaridade – podendo ver inúmeros exemplos de vestígios materiais históricos a pouca distância das suas casas ou escolas – o que terá contribuído para *expandir* a sua compreensão do conjunto de fontes nas quais se podem basear as narrativas históricas. Barton (2001b) esclarece que o contexto no qual os alunos americanos aprendem História explica muitas das diferenças nos resultados do estudo, pois nas escolas estes ouvem frequentemente narrativas acerca do passado e estas histórias são transmitidas pelas apresentações dos professores, livros de narrativas ou outras leituras, e por vezes filmes; a ênfase é colocada na aprendizagem do conteúdo das próprias narrativas, não na compreensão

de como são construídas; e atividades como as da Irlanda do Norte – onde os alunos usam fontes como evidência para atingir conclusões acerca do passado – são muito pouco usuais; por outro lado, embora os manuais contenham, por vezes, imagens ou artefactos ou outros vestígios, estes são normalmente usados como simples ilustrações. Barton (2001b) alerta que, nos Estados Unidos, os educadores devem começar por ajudar os alunos a problematizarem o conhecimento histórico para que eles compreendam a necessidade da evidência, abordagem que deverá ser fundada no contacto com todo o processo de pesquisa histórica, o que exige mais mudanças no ensino do que o simples contacto com fontes primárias.

É de salientar, ainda, pela sua incidência sobre fontes patrimoniais – arqueológicas –, o estudo dos investigadores norte-americanos Levstik, Henderson e Schlarb (2005), *Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition*, que sugeriu que os alunos (de escolas do ensino básico nos Estados Unidos) reconhecem os meios pelos quais a cultura molda e é moldada pela interação humana ou dos objetos, mediante a ligação de materiais familiares aos alunos às reconstituições arqueológicas do passado. Quando os investigadores solicitaram aos alunos que explicassem a relação entre os artefactos e a compreensão do passado, estes “deram sentido aos artefactos como elementos de uma estória, como fontes, como pistas de um mistério, e integrados num contexto” (p. 45). Em geral, os alunos pareceram compreender que os vestígios materiais do passado ajudam a responder às questões arqueológicas, mas também que são incompletos. Esta visão da arqueologia como uma pesquisa de final aberto, incompleta, representa um forte contraste com as suas descrições da História, que consideram ser uma narrativa completa e não negociável. Por isso, os autores salientam que se “os alunos nem sempre estabeleceram ligações claras entre os vestígios materiais e as culturas que os produziram, reconheceram que a observação cuidada dos artefactos conduz a melhores inferências e a uma História mais completa” (p. 49).

No Brasil, o projeto *Recriando Histórias* da Universidade Federal do Paraná, coordenado por Schmidt e Garcia (2006, 2007), consistiu num processo de “captação de conteúdos” (2007, p. 53) a serem ensinados, a partir de um conjunto de atividades de recolha de dados e informações sobre a História do município de Curitiba, envolvendo tanto a comunidade escolar como a comunidade mais ampla. Schmidt e Garcia (2007) consideraram que os objetos antigos, em posse das famílias dos alunos, podiam integrar um “acervo de documentos em estado de arquivo familiar”, constituindo também importantes “fontes para o trabalho em aula de História”

(p. 55). Do conjunto, selecionaram determinados objetos tendo em consideração a sua natureza diferenciada de outras fontes documentais, concluindo que: (1) possuem uma onnipresença cronológica e cultural, podendo ser considerados como evidência do modo de vida de um segmento social num determinado período; (2) a tecnologia dos objetos possibilita a construção de novos marcadores temporais, pois a análise dos artefactos contribui para ampliar a compreensão que temos do nosso passado industrial e estabelecer sequências tecnocronológicas; (3) a função e o significado dos objetos fazem com que o passado exista, para os alunos, sob a forma de ideia, representação e coisa, e além disso têm neles inscrita a sua própria cronologia, pois ela está relacionada com o horizonte social dos grupos entre os quais foram produzidos e consumidos; e (4) a natureza do objeto como fonte histórica apresenta determinadas funções e significados que ampliam as suas possibilidades didáticas, dado que os alunos levantaram informações, problematizaram e construíram as suas argumentações históricas a partir dos objetos, estabelecendo relações valorativas quanto ao significado dos objetos no passado e no presente.

Ainda no Brasil, o estudo de Cainelli (2006) realizado no âmbito do projeto de pesquisa *Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico*, com alunos de 8 anos (2ª série ou ano do ensino fundamental), procurou refletir sobre as perspectivas do ensino de História com crianças, atendendo às narrativas, às relações com objetos no presente e no passado e ao desenvolvimento das noções temporais. Partindo das pesquisas de Cooper, que mostraram que as crianças estabelecem relações que as levam a imaginar o que os homens do passado sentiam e pensavam ao utilizar determinado objeto, Cainelli (2006) organizou tarefas em sala de aula de forma a levar as crianças a pensarem sobre um determinado objeto do passado – uma “máquina de cortar macarrão” da década de 1950 (p. 60). Procurando compreender como as crianças de oito anos entendem conceitos históricos, investigou como elas percebem o tempo, como identificam o antigo e como estabelecem um contraponto com o novo – tendo como suporte as pesquisas de Lee (2001) – lançando aos alunos o desafio de descobrir a identidade e o tempo de existência desse objeto. O procedimento tinha como objetivo levar os alunos a fazerem inferências sobre o passado, o que havia de diferente entre o objeto observado e o presente, além das referências possíveis ao quotidiano. Ao identificarem o objeto como tendo várias utilidades, as crianças partiram das referências familiares, das aulas e da observação do objeto; ao compararem presente e passado, desenvolveram noções de historicidade; e ao construírem narrativas seguindo as experiências familiares, começaram a

“elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos” (p. 70). Cainelli salienta que a ideia de trabalhar com a observação de um objeto parte do pressuposto de que “a observação direta de indícios do passado representado pelas fontes primárias faz com que o aluno, ao manusear o objeto, reflita sobre o passado ao qual este objeto pertenceu” (p. 62).

Em Portugal, o estudo recente de Rodrigues (2010), *Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local: um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5º ano de escolaridade*, realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais, da Universidade do Minho, procurou conciliar a pesquisa em cognição histórica e em tecnologia educativa (utilização de *podcasts*). O estudo de natureza descritiva, essencialmente qualitativa, com contornos de estudo de caso, no qual participaram 15 alunos a frequentar o 5º ano de escolaridade, pretendeu compreender como estes interpretavam fontes de História Local (*Bracara Augusta*) em contexto de visita de estudo, que fontes consideravam mais relevantes e quais as reações dos alunos aos *podcasts* orientadores e informativos, de curta duração, criados pela professora-investigadora. A análise de dados permitiu estabelecer a frequência do grau de detalhe com que os participantes descreveram os diversos vestígios observados, conhecer a relevância atribuída a cada um deles segundo quatro dimensões – identificação, descrição, temporalidade e função –, perceber como é que os alunos lidam com a evidência com recurso aos *podcasts* e que vantagens consideram ter a utilização dos *podcasts* na aprendizagem da História Local. A investigadora salienta que a maioria dos alunos participantes mostrou compreender o essencial da informação para a construção dos seus textos e que alguns deles apresentaram ideias de temporalidade e conjeturas sobre alguns vestígios. Sugere, por isso, que os alunos devem desde cedo lidar com a observação direta de vestígios, complementada pela utilização de novas tecnologias, implicando-os na construção progressiva do seu próprio conhecimento histórico.

3.2. Outros estudos relevantes para a compreensão da evidência histórica

Estudos sobre mudança

O conceito de mudança ao longo dos tempos é um princípio estruturante do conhecimento histórico. O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos de temporalidade, como a medição do tempo, continuidade e mudança, causas e consequências de eventos/situações, semelhanças e diferenças entre períodos. Nesse processo, os historiadores fazem inferências no sentido de saber como foram feitas ou usadas as fontes e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e utilizaram, mas também são influenciados por valores dominantes do tempo em que vivem. Cooper (2006) salienta que a compreensão de “alguns elementos chave do pensamento histórico, tais como os conceitos de tempo e de mudança, ou fazer inferências sobre fontes, pode ser desenvolvida de formas mais sofisticadas com o avançar da idade das crianças” (p. 185). Lembra, ainda, que as crianças já conhecem informações acerca do passado mesmo antes de iniciarem a sua educação formal, conhecimentos esses que configuram fortemente a sua identidade e, por isso, devem ser tidos em conta nas experiências educativas que lhes são dirigidas. Por conseguinte, não se deve esquecer que os conceitos de tempo são subjetivos e culturais: dependem das experiências das crianças, das oportunidades de ouvirem e contarem histórias relativas a diversos tempos e de relacionarem os factos das suas próprias vidas com o decurso do tempo. Isso só é possível, insiste Cooper (2002), com a “compreensão de outras dimensões do conceito de tempo – sucessões cronológicas, duração, mudanças no tempo, semelhanças e diferenças entre o presente e o passado – e do vocabulário do tempo” (p. 23).

Lee (2005) chama a atenção para o facto de atualmente os historiadores lidarem mais com escalas de longa duração do que com uma escala de momento-a-momento e, em vez da ideia de que não há ocorrência de acontecimentos, há uma noção mais lata de continuidade:

Instead of the idea that no events occurred, historians are apt to work with the notion of *continuity*. This notion presupposes two other key ideas – *state of affairs* and *theme*. Change in history is generally to be understood in terms of changes in states of affairs; it is not equivalent to the occurrence of events. (p. 44).

Ver as mudanças como acontecimentos dificulta a compreensão da ideia de diversos ritmos de mudança em determinadas situações ou no contexto das ações. A conceção de mudança como diversidade – e não apenas de progresso linear – implica compreender que a

evolução nem sempre é progressiva, mas pode ter vários ritmos e direções diversas, como permanência, simultaneidade e retrocesso.

Recorde-se que na tipologia de Rüsen (2004) acerca da consciência histórica, onde a ‘mudança’ surge como conceito central, enquanto os dois primeiros tipos (*tradicional* e *exemplar*) têm um cunho intemporal e de continuidade entre o passado e o presente, o terceiro tipo (*crítico*) sublinha a separação entre passado e presente, mas o quarto tipo (*ontogenético*) estabelece uma ponte entre passado e presente através da mudança – o passado sobrevive no presente porque muda, não permanece estático; é um passado dinâmico que se adapta a novas condições. Assim, o grande avanço será o uso de diversos sentidos de mudança no passado e no presente, e entre eles, como suporte para a orientação temporal.

Já em 1980, Shemilt havia referido no seu trabalho *History 13-16: Evaluation Study*, que a ideia de ‘mudança’, sendo uma das mais comuns em História, é também das que os jovens têm mais dificuldade de apreender noutro sentido para além do quotidiano, o que é agravado pelo facto de os professores a considerarem como dado adquirido, por ser evidencialmente compreensível pelos alunos. Shemilt (1980) revelou que, embora todos os alunos do seu estudo tenham considerado a mudança como ‘alteração no tempo’, variaram consideravelmente na apreciação acerca da sua natureza e âmbito. As ideias mais elementares foram aquelas que viram a mudança histórica como um processo de rutura²⁵, como episódica e não como um processo contínuo, não surgindo em conexão com outras mudanças (acontecimentos) que a precederam no tempo:

The fabric of History, for such pupils, is like a volcano occasionally convulsed by random explosions. Recorded History is seen as a chronicle of disruptions within the crater of the volcano. (Shemilt, 1980, p. 35)

Por isso, Shemilt (1980) adverte que se a História for apresentada aos alunos como uma sequência de acontecimentos, eles tendem naturalmente a pensar que as mudanças são simplesmente “as coisas que parecem estar a acontecer” (p. 35). Esta dificuldade que as crianças revelam em relação à ideia de mudança histórica radica, segundo o autor, na sua inaptidão para imaginar ou reproduzir o contexto onde os eventos discutidos e descritos nas aulas de História têm relevância e significado. Logo, o salto da concepção da mudança histórica como uma sucessão de acontecimentos para uma transformação mais ou menos gradual de uma situação é profundo, devendo ser objetivado e promovido pelos professores.

²⁵ Esta concepção elementar foi três vezes mais frequente entre o grupo de controlo do que na amostra experimental (Shemilt, 1980, p. 35).

Nesta linha de investigação, Barton (2001a) apresentou em Portugal, nas Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica realizadas na Universidade do Minho, o trabalho *Ideias de crianças acerca da mudança através dos tempos, resultados de investigação relativos aos Estados Unidos e Irlanda do Norte*, que, embora com particular interesse pela forma como os alunos compreendem 'o que aconteceu' e 'como aconteceu', se centrou na questão: "Quais as ideias das crianças acerca da vida ao longo do tempo?" O investigador estabeleceu uma relação entre as noções de mudança e de empatia, considerando que não basta saber se os alunos compreendem que as coisas mudaram, mas também o que pensam sobre como as coisas mudaram. Neste estudo, Barton (2001a) verificou três tipos de tendências diferentes entre os alunos norte-americanos e irlandeses: "ideias de progresso ou de mudança, ideias de mudança por questões individuais ou por fatores sociais, ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas" (p. 56). No final, o investigador interrogou-se sobre a situação do ensino de História em Portugal, se os alunos portugueses se identificariam mais com os americanos ou os da Irlanda do Norte. Num outro estudo comparativo entre alunos dos Estados Unidos e da Irlanda do Norte, apresentado nas IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Barton (2004) referiu que muitos dos alunos que entrevistou, sobretudo na Irlanda do Norte, consideravam que a História aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceite na sua comunidade e a completar as suas próprias ideias sobre o passado. Por isso, o investigador sublinha que, dar aos alunos a "possibilidade de explorar direta e continuamente a herança dos eventos históricos e o seu impacto no presente, é uma forma de os preparar criticamente para a cidadania democrática" (Barton, 2004, p. 19).

Em Portugal, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica de Ensino da História, da Universidade do Minho, Machado (2006) investigou este conceito de "segunda ordem" no seu estudo, *Mudança em História: concepção de alunos do 7º ano de escolaridade*, de natureza descritiva e qualitativa, e cujos instrumentos e procedimentos tiveram por base aqueles utilizados no estudo de Barton (2001a), de forma a proceder a uma aproximação/contraste entre as ideias dos alunos portugueses, participantes neste estudo, e as dos alunos americanos e irlandeses, acerca do conceito de mudança histórica. Aplicou a uma amostra participante de 35 alunos – com 12/13 anos de idade, de duas escolas do Norte do País – um guião de entrevista, tendo como material histórico um conjunto de imagens relativas a aspetos socioeconómicos e políticos dos séculos XIX a XX. Incidido sobre quatro conceptualizações, a partir dos construtos evidenciados pelos estudos exploratório e piloto sobre mudança, e

inspirados nas tendências apresentadas por Barton – ordenação cronológica, relação entre imagens do passado, direção da mudança histórica, as imagens como fontes do conhecimento histórico²⁶ – os dados recolhidos neste estudo conduziram a um modelo de categorização das ideias dos alunos participantes, relativamente à forma como entendiam a mudança: (a) Progresso linear; (b) Progresso com diferentes ritmos; (c) Diversidade na mudança. Esta investigadora apontou também alguns resultados do seu estudo no que respeita às imagens como fontes do conhecimento histórico, salientando que os alunos tenderam a considerar a evidência como “cópia do passado”, embora alguns tenham distinguido os momentos de produção das fontes dos momentos passados que elas representavam.

Estudos sobre empatia

Segundo Lowenthal (2000), a compreensão do antigo “requer não só empatia com o passado, mas também uma consciência da sua intransponível diferença. O passado não era só mais estranho do que pensamos, era mais estranho do que podemos imaginar” (p. 74). Por isso, considera o *hindsight* como um modo de perceção que nos torna conscientes de que divergimos quer do passado quer do progresso para além dele; permite-nos ver os acontecimentos do passado não apenas filtrados pelos olhos e vozes contemporâneos, mas também em termos do que foi acrescentado depois. No entanto, segundo Lowenthal (2000), isto tem riscos e benefícios, pois saber acerca do passado algo de que aqueles que aí viveram podem não ter tido consciência, dá-nos uma ilusão de superioridade:

Moreover, hindsight lends the past an apparent coherence, consistency, and reliability it never possessed for its denizens, tidying chaos into order, often into predestined sequence, as though things could not have happened otherwise. Knowing how things have turned out removes us still further from those for whom the past was a messy and confusing present. (p. 78).

Cooper (1992), inspirando-se em Collingwood, salienta que, antes de mais, é importante reconhecer que as suposições acerca dos sentimentos e pensamentos das pessoas que fizeram e usaram as fontes históricas têm que obedecer a critérios de validade; e assumir que as pessoas no passado agiram racionalmente.

²⁶ No que concerne à ordenação cronológica, a maioria dos pares de alunos apresentou tipologias cronologicamente aceitáveis. Quanto às relações estabelecidas entre imagens do passado, os alunos revelaram ideias de simultaneidade de situações históricas diferentes. Relativamente à direção da mudança histórica, todos os alunos sugeriram ideias de progresso, em alguns casos linear, noutros casos (os mais frequentes) com diferentes ritmos de mudança e, noutros casos ainda, os alunos admitiram diversas linhas de mudança (progresso, retrocessos, ciclos, permanências). Muitos consideraram haver um deficit tecnológico quanto ao passado, embora tivessem enunciado também fatores sociais e económicos. Em relação aos agentes de mudança, a maioria dos alunos valorizou a ação conjunta de indivíduos e poucos reconheceram o papel das realizações individuais na mudança em História (Machado, 2006).

Lee e Ashby (2001) esclarecem que, no Reino Unido, o termo ‘empatia’ tende a ser usado para significar a explicação da ação em si ou as ideias, crenças e valores que estão por detrás das ações e das instituições sociais. A complexidade deste conceito de “segunda ordem” tem suscitado o debate²⁷ e a produção, desde a década de 1980, de diversos trabalhos fundamentados empiricamente e que têm contribuído para a sua progressiva clarificação, uma vez que o termo empatia tem um âmbito alargado a outras áreas das ciências sociais, com características diferentes das que se aplicam à cognição em História. Lee (2003) considera a empatia como uma realização que permite aos alunos:

Compreenderem ações e práticas sociais, sendo assim capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre circunstâncias e ações. Não se trata somente de os alunos saberem que os agentes históricos tinham uma determinada perspetiva do seu mundo, eles devem ser capazes de ver como essa perspetiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas. (p. 20)

A ideia central em empatia histórica é, segundo Lee (2005), a de que as pessoas no passado não partilhavam a nossa forma de ver o mundo. A “empatia, no estudo da História, é a compreensão das instituições, práticas sociais e ações passadas, dando-lhes sentido à luz da forma como as pessoas viam as coisas” (p. 46).

Assim sendo, quando escrevemos ou lemos história, devemos procurar compreender as ideias, crenças e valores com os quais diferentes grupos de pessoas no passado deram sentido às circunstâncias e contextos em que viveram e tomaram decisões.

Tal como o estudo de Barton (2001a), Lee (2002) revela que há muito em comum quando falamos de empatia e de mudança, pois se no estudo de outras épocas, os alunos encontrarem pessoas que se parecem connosco mas vestem roupas estranhas, então as suas explicações sobre as crenças, valores e ações das pessoas do passado são limitadas. Motivos e intenções podem ser atribuídos de forma irrefletida, e qualquer dificuldade será consequência da falta de conhecimento por não estarmos presentes nessa altura. Assim, o ‘presentismo’ pode ser entendido não como uma falha na orientação, mas uma orientação em direção a um tipo específico de passado entendido da mesma forma que o presente.

No estudo *Children’s concepts of empathy and understanding in history*, Ashby e Lee (1987) analisaram o conceito de empatia em História e as suas conexões com a compreensão histórica. Estabeleceram um conjunto de níveis de análise de ideias de alunos sobre empatia.

²⁷ Segundo Lee (2005), dado que a palavra ‘empatia’ tem mais do que um significado, ponderaram-se outras possibilidades, nomeadamente “compreensão histórica” (que é muito abrangente) e “tomada de posição” (que tende a ser confundida com múltiplas perspetivas).

Salientam que a empatia em História é uma reconstrução evidencial, é de natureza inferencial, sendo, por isso, “um resultado e não um processo específico” (p. 63). Os dados analisados resultaram de entrevistas realizadas a alunos (em grupos de três elementos) de uma escola secundária da área de Londres, e permitiram a construção de um sistema de cinco categorias relativas ao desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre empatia e estratégias para a atingir: Nível 1 – O passado ‘deficitário’; Nível 2 – Estereótipos generalizados; Nível 3 – Empatia do quotidiano; Nível 4 – Empatia histórica restrita; Nível 5 – Empatia histórica contextualizada. Os autores salientam a necessidade de os professores proporcionarem tarefas que envolvam os alunos na discussão acerca de diferentes perspetivas no sentido de desenvolver a sua capacidade de argumentação e a compreensão histórica.

Lee (2003), no trabalho *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão da vida no passado*, apresentado nas Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, na Universidade do Minho, propôs um modelo de progressão relativo à empatia, congruente com os dados obtidos no Projeto CHATA²⁸, com sete níveis: (1) *Tarefa explicativa não alcançada*; (2) *Confusão*; (3) *Explicação através de assimilação e deficit*; (4) *Explicação através de papéis e/ou de estereótipos*; (5) *Explicação em termos da lógica vista à luz do quotidiano/presente*; (6) *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica*; (7) *Explicação em termos de um contexto material e de ideias, mais amplo*.

Em Portugal, o estudo de Ribeiro (2002), *O pensamento arqueológico na aula de História*, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica de Ensino da História, da Universidade do Minho, utilizou uma amostra de vinte alunos do 5º ano (entre os 10 e os 12 anos de idade) que, em sala de aula, trabalharam com artefactos arqueológicos relativos à Pré-História e à Romanização, juntamente com as fontes do manual. O investigador utilizou dois questionários com a mesma estrutura, um para cada período histórico – visando analisar quatro domínios conceptuais: (1) *Identificar os objetos*, (2) *Identificar as funções dos mesmos*, (3) *Inferir sobre o passado com base nos objetos*, e (4) *Realizar conjecturas sobre os objetos* – e entrevistou treze alunos para clarificar respostas aos questionários. Inspirando-se no trabalho de Ashby e Lee (1987), Ribeiro apresentou quatro níveis de progressão das ideias dos alunos, resultantes da categorização dos dados empíricos: (1) *O passado opaco*; (2) Estereótipos

²⁸ Alguns desses resultados, relativos às concepções dos alunos sobre empatia histórica, já havia sido apresentados por Ashby e Lee (2001) no trabalho *Empathy, perspective taking, and rational understanding*.

generalizados; (3) *Empatia do cotidiano aplicada à História*; e (4) *Empatia histórica restrita*. Concluiu haver uma certa variância do pensamento conforme o período histórico abordado e salientou a importância da utilização de fontes arqueológicas em sala de aula, no sentido de favorecer uma aprendizagem construtivista com vista ao desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Este estudo, ao debruçar-se sobre as inferências dos alunos a partir de fontes arqueológicas, deu também um contributo importante para a compreensão das ideias dos alunos sobre evidência em História.

Estudos sobre explicação

Atualmente, a atenção dada à explicação tende a afastar-se da acumulação de argumentos a favor deste ou daquele modelo de causalidade. Barca (2000) realça não ser já frutuosa a discussão sobre se a explicação histórica é (a) nomológico-dedutiva ou (b) inferencial-indutiva, pois esta controvérsia surgiu num contexto ideológico e científico específico, entre a década de trinta e a década de sessenta do século XX, e cada abordagem acaba por encarar as causas em História como necessárias, mais ou menos determinantes, mas nunca como fatores suficientes em si mesmos. Os historiadores não consideram, normalmente, apenas uma única causa, pelo que parece encontrar-se algum consenso sobre a consideração de que diferentes fatores contribuem para explicar situações, acontecimentos e ações históricas. A controvérsia epistemológica evoluiu, segundo Barca (2002), para a discussão “(a) se os fatores devem ser vistos como causas, condições ou razões, e (b) o que conta como fatores mais ou menos relevantes” (p. 60). Assim, a Filosofia da História passou a ocupar-se de questões como: Que estratégias utilizam os historiadores para pesar a importância relativa dos fatores. Uma questão que, segundo Barca (2002), tem a ver com a análise da fundamentação metodológica utilizada e defendida pelos historiadores ao explicar o passado. Por isso, propôs uma definição de explicação histórica que abranja várias correntes historiográficas:

A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo “porquê?” sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo “como foi possível?”. Cada explicação pressupõe na seleção de fatores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos fatores selecionados e, entre uma gama de fatores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outras condições contributivas/facilitadoras do *explanandum*. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa. (Barca, 2000, p. 61).

Lee (2005) afirma que, nas explicações históricas, as relações entre os elementos interessam tanto como os próprios elementos, pelo que, nessa rede de interação, a ideia chave é a de que há certos elementos sem os quais o acontecimento que pretendemos explicar nunca teria ocorrido; por isso, podemos “perguntar se o acontecimento poderia ter ocorrido sem as causas seleccionadas para o explicar” (p. 53), ou seja, testar uma explicação. Compreende-se, portanto, porque é que os historiadores seleccionam, a partir de um conjunto mais amplo, condições necessárias dos acontecimentos, consideradas como ‘causas’.

Na linha do estudo pioneiro de Barca (2000) sobre provisoriedade da explicação histórica, com alunos do ensino secundário em Portugal, destacam-se aqui dois trabalhos que, focalizando o conceito de explicação, contribuíram também para a pesquisa sobre evidência em Educação Histórica.

No Reino Unido, o estudo de Chapman (2009), *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*, abordou a interpretação histórica numa perspetiva construtivista, considerando que o conhecimento histórico pode ser construído racionalmente e interpessoalmente com base em explicações acerca de fontes do passado que permanecem no presente. Considerando a complexidade da compreensão dos relatos históricos, que pressupõe o desenvolvimento do conceito de evidência e uma consciência de que as afirmações acerca do passado dependem tanto de questões, conceitos e critérios, como de ‘factos’ e ‘fontes’, Chapman (2009) salientou que, desenvolver essas compreensões exige que se desafiem as ideias do dia-a-dia e que os alunos ultrapassem a noção de que os historiadores contam a História ‘tal como aconteceu’; que se compreenda que só se pode dar sentido colocando questões e que os historiadores conseguem respostas racionais às questões delimitadas pelo problema selecionado, pelos conceitos e critérios que as estruturaram. Neste estudo, Chapman (2009) procurou compreender como é que os alunos conceptualizam os relatos e controvérsias históricos na disciplina de História, aplicando a vinte e quatro alunos de 16 a 19 anos de idade (doze do 1º ano e doze do 2º ano de estudos avançados de História) três tarefas escritas que focavam em pares de textos nos quais os historiadores faziam diferentes relatos acerca de um assunto histórico – os alunos respondiam às mesmas quatro questões em cada tarefa. Realizou também entrevistas a metade dos alunos, incidindo sobre as questões das tarefas escritas, embora de forma mais geral, sobre a divergência histórica. A análise de dados, essencialmente qualitativa através de um processo de codificação indutiva, centrou-se nas ideias dos alunos sobre

explicação da divergência histórica e revelou um modelo de tipos ideais de abordagens que foram testados com base nos dados. Chapman (2009, p. 162) considerou haver limitações na conceptualização da interpretação histórica dos participantes que pareceram, em diversas tarefas não dominar as ferramentas necessárias para darem sentido àquilo que os historiadores fazem. Estabelecendo uma conexão entre os tipos e as ideias incluídas nos modelos de progressão sobre evidência e narrativa, concluiu que o tipo 'imposicionista' está relacionado com as concepções de evidência histórica como testemunho e que o tipo 'hermenêutico' corresponde a ideias ligadas a uma "compreensão limitada do aparato conceptual do historiador" (Chapman, 2009, p. 179), considerando apenas o autor e não o conceito de relatividade dos relatos. Sugeriu, ainda, que os alunos do tipo 'imposicionista' necessitam de aprofundar a reflexão acerca da evidência histórica. A generalidade dos alunos participantes revelaram uma concepção limitada de História como prática interpessoal, cujos critérios metodológicos colocam limites à ação da subjetividade e fundamentam a interpretação. A partir dos resultados, o investigador apresentou uma heurística que poderá ser usada no ensino e avaliação com base em relatos históricos – proporcionando ferramentas descritivas, sob a forma de uma tipologia sobre as explicações dos alunos acerca das diferenças entre os relatos e as suas conceptualizações interpretativas, mas também uma proposta de ligação da tipologia a mudanças conceptuais essenciais à progressão na compreensão das narrativas.

Em Portugal, o estudo de Fernandes (2009), *Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*, Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais, da Universidade do Minho, embora debruçando-se sobre explicação histórica, centrou-se no trabalho com fontes materiais, uma vez que pretendeu indagar sobre como lidam os alunos do 7º ano com a explicação histórica de um período tão remoto como a Pré-História, através da observação/interpretação de artefactos museológicos. A amostra foi constituída por 69 alunos do 7º ano de escolaridade, com idades entre os 11 e os 14 anos, de uma escola do norte de Portugal, e a recolha de dados realizada em três fases (estudo exploratório, estudo piloto e estudo final, trabalhando em cada fase com um grupo-turma), através de um questionário constituído por três tarefas escritas, complementado por curtas entrevistas. Os alunos responderam ao questionário em pares e, como material histórico de apoio, dispuseram de dois conjuntos de artefactos pré-históricos (Paleolítico/Mesolítico e Neolítico), integrando originais e réplicas, que puderam observar e manipular. Da análise dos dados resultaram quatro dimensões conceptuais – (1) *Função do*

Museu; (2) Inferências sobre o passado; (3) Sentidos do passado; (4) Conjeturas sobre os artefactos – para cada uma das quais foi definida uma categorização em níveis de sofisticação. Das categorizações emergiu um modelo explicativo final em cinco níveis de progressão: (1) *Tarefa explicativa não alcançada; (2) Ideias inconsistentes/vagas; (3) Explicação à luz do quotidiano; (4) Explicação histórica restrita; (5) Explicação histórica válida*. Os resultados deste estudo (Fernandes, 2009) revelaram, a propósito da qualidade de inferências de nível explicativo (explicação intencional/compreensão empática), uma variância de níveis conceptuais e que, apesar das fragilidades na produção de inferências explicativas, a grande maioria dos alunos construiu explicações, menos ou mais elaboradas, sobre os artefactos pré-históricos expostos e as comunidades que os construíram. Em consequência, a investigadora sugeriu que se trabalhe desde cedo a explicação histórica numa lógica de complexificação crescente, utilizando materiais e tarefas adequadas, sendo uma mais-valia a exploração de fontes materiais na aula de História.

Estudos sobre significância

O conceito de significância pode ser considerado a um nível básico, relacionado com os factos históricos e a importância intrínseca que estes assumem no passado ou no presente; e a um nível mais lato, que se articula com a noção mais elaborada de interpretação histórica. Neste segundo caso, a significância é quase sempre relativa (mas não relativista) porque tem subjacente o estabelecimento de uma relação entre eventos, o que depende da perspectiva do historiador, da ‘corrente historiográfica’ em que se insere e do seu contexto, além, naturalmente, do respeito pela evidência.

Para alguns investigadores o conceito de significância reside não no passado mas no presente (Seixas, 1997), nas mentes das pessoas que seleccionam, valorizam e julgam em função de ideias atuais que têm geralmente subjacentes interesses políticos, sociais e culturais específicos. Barton e Levstik (2001) consideram que as ideias de significância histórica são construções sociais e culturais transmitidas pela escola, família, media, museus e demais património histórico aos membros da sociedade apresentando-lhes, cada um, uma versão do passado que lhes permitem a construção de imagens sobre esse mesmo passado. Mas, acrescentam (Barton & Levstik, 2008), o conceito de significância é também uma construção política, o que explica o facto de os currículos darem relevo a determinados factos e pessoas e ignorarem, omitirem ou desvalorizarem outros, e isso pode refletir-se na forma como os alunos

pensam e atribuem a significância histórica ao que aprendem. No entanto, Seixas (1997) alerta para o facto de não se poder assumir à partida que os alunos consideram historicamente significativo o que os professores e outras fontes com ‘autoridade’ afirmam.

Lee, Ashby e Dickinson (2001) salientam o papel desta ideia de “segunda ordem” na forma como os alunos pensam historicamente, considerando que compreender História torna possível atribuir significância aos elementos do passado:

This means not just learning certain events or processes were important, but also how notions like significance and importance work in the discipline of history. It is understanding of the latter that allows students to take on board and internalize the former. Understanding history makes it possible to attribute significance to elements of the past. (p. 203)

As ideias sobre significância histórica variam em função do tempo, do lugar e das narrativas sobre a História, pois as pessoas e os factos não são importantes só por si, mas também porque se construíram consensos sociais e divergências na atribuição de importância.

A investigação em Educação Histórica realizada em torno do conceito de significância histórica tem seguido duas linhas fundamentais: a dos investigadores americanos (Barton e Levstik nos Estados Unidos, e Seixas no Canadá), focalizada na significância que os alunos atribuem a determinados acontecimentos ou processos históricos no contexto escolar, ou dados que outras fontes de informação lhes proporcionam (tais como a família, os média, os museus etc.), revelando concepções de uso social da História; outra, mais ligada à escola inglesa e da qual se destaca o trabalho de Cercadillo, centrada numa abordagem deste conceito de “segunda ordem” partindo do levantamento dos mecanismos de compreensão histórica dos alunos, ou seja, da exploração dos núcleos conceptuais que compõem a significância, abordando um conjunto específico de temáticas, e delineando o processo de atribuição de vários tipos de significância, que conduziu ao esboço de um modelo de progressão conceptual de compreensão histórica.

Cercadillo (2001), no seu estudo comparativo e pioneiro, *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain*, definiu, indutivamente, cinco tipos de significância – contemporâneo, causal, padrão, simbólico e presente/futuro – que tiveram por base a distinção e a variedade de tipos de atribuições e a sua associação com os conceitos de contextualização e importância. Considerou que estes tipos podem estar presentes, simultaneamente, em diferentes níveis de progressão da compreensão histórica. Desenvolveu o seu estudo com uma amostra de 144 alunos dos 12 aos 17 anos (correspondente aos 8º, 10º e 12º anos) de três escolas inglesas e três espanholas, utilizando, como instrumento, um conjunto de tarefas

escritas, com questões fechadas e abertas propostas aos alunos, sobre dois temas – “A derrota da armada espanhola em 1588” e “As campanhas de Alexandre o Grande” – apresentados sob diferentes perspectivas. Com base na análise das respostas, a investigadora criou um modelo de progressão da compreensão do conceito de significância histórica com cinco níveis²⁹: (1) os alunos não aludem a nenhum tipo de significância histórica e as explicações apresentadas são feitas em termos do cotidiano – neste nível, a significância é vista como fixa e ligada ao acontecimento em si; (2) a significância é vista como fixa, de forma intrínseca, única, e medida em termos contemporâneos – não há referências ao contexto histórico, o acontecimento é visto como importante por ele mesmo, não por referência a qualquer contexto; (3) a significância é contextual fixa, mas com atribuições somente causais ou contemporâneas e causais associadas – a significância é reduzida à atribuição de importância, ou seja, o acontecimento é principalmente explicado pelas suas consequências, em termos gerais; (4) a significância é contextual, fixa mas com a atribuição de diferentes gradações dentro da significância causal e contemporânea ou implicando a atribuição de vários tipos de significância – neste nível, há a distinção entre tipos de significância, mas sem que haja qualquer referência a conflitos entre as diferentes narrativas do acontecimento aquando da atribuição dos tipos de significância –, surgem, para além da causal, as atribuições de significância padrão e/ou significância simbólica (na primeira o acontecimento é visto como um ponto de viragem a um ou vários níveis, um marco na História, na segunda são consideradas as repercussões simbólicas do acontecimento como sejam “mostrou que...” ou “serviu de exemplo...”); (5) a significância é contextual e variável dentro de um tipo de significância ou através de vários tipos – neste nível são considerados vários tipos de significância por referência a diferentes atribuições de significância e há, por vezes, alusão a conflitos entre as diferentes narrativas – na análise do acontecimento é feita a alusão a diferentes graus de significância que ele pode assumir, dependendo do contexto a partir do qual se analisa, considerando atribuições de significância causal contemporânea (quando se ponderam repercussões para as pessoas que o viveram), ou, para além dessa, de significância padrão (quando se analisa o impacto do acontecimento em termos de média e longa duração) e de significância simbólica (quando se consideram os efeitos psicológicos ou culturais do acontecimento nas gerações seguintes), assim, a importância do acontecimento é

²⁹ Na amostra estudada, os alunos ingleses atingiram níveis de progressão mais elevados em idades mais baixas que os alunos espanhóis, em ambas as tarefas propostas aos alunos. Contudo, nos 16-17 anos, a diferença entre os dois países reduz-se consideravelmente. Quanto à variabilidade de tipos de significância, o predominante nas respostas dos alunos foi o contemporâneo e causal. Os tipos de significância padrão e simbólico para o presente e para o futuro incidiram numa maior proporção nos alunos mais velhos, e em geral entre os alunos ingleses (exceto para os alunos espanhóis mais velhos, na tarefa sobre a Armada Invencível).

relativizada em função da perspectiva passado/presente, pois o sujeito considera os diferentes tipos de significância e os diversos graus de importância em função do contexto de análise. Cercadillo (2006) defende que a investigação das ideias dos alunos sobre significância histórica pode ter importantes consequências para o ensino e a aprendizagem da História, dado que permite dar sentido e utilidade ao que os alunos aprendem.

Nos Estados Unidos, o estudo de Levstik (2000), *Articulating the silences: teachers and adolescents conceptions of historical significance*, envolveu 48 alunos, 12 professores com mais de um ano de serviço e 20 professores-estagiários. Pediu aos professores que, perante 25 imagens legendadas, das quais 20 eram iguais às dos alunos, escolhessem as 8 que considerassem mais representativas e respondessem a algumas questões em torno das escolhas realizadas (tarefas realizadas em grupos), destinadas a explorar a compreensão dos professores sobre significância histórica acerca do que consideravam ser-se americano no contexto da história nacional. A análise dos dados referentes aos professores levou a investigadora a concluir que tanto os alunos como os professores desta amostra utilizaram, naturalmente, a primeira pessoa do plural (“nós” e “nosso”) quando se referiam a eventos do passado americano, indiciando que os entrevistados se identificavam com esse passado assumido como coletivo e determinante na formação da identidade nacional coletiva; a seleção de imagens feita pelos professores, à semelhança da dos alunos, tendeu a valorizar a expansão de direitos e oportunidades sociais, no sentido da correção de desigualdades e injustiças sociais; tanto os alunos como os professores centrarem-se na versão da História oficial, revelando uma imagem de constante e contínuo progresso da História americana, celebrando os eventos consensuais e as versões estereotipadas do passado americano; além disso, os professores, nas suas aulas, evitam temas que os deixem pouco confortáveis ou que possam perturbar os seus alunos, com o pretexto de não disporem de informação suficiente para o fazer de forma adequada e objetiva, revelando o que a investigadora designa por “código de silêncio” (p. 297). Por isso, Levstik (2000) alerta para os perigos de manter estes silêncios sobre determinados aspetos do passado, deixando os alunos oscilarem entre um nacionalismo autossatisfeito e uma visão cínica da História, e afastá-los de uma participação cívica ativa.

Num estudo conjunto, *“It wasn’t a good part of history”: National Identity and students’ explanations of historical significance*, Barton e Levstik (2008) investigaram como jovens adolescentes avaliavam a significância na História americana e como eles utilizavam a História para criar um sentimento de identidade coletiva. Utilizaram uma amostra de 48 adolescentes de

várias etnias (afro-americanos, índios, várias nacionalidades europeias e mistura destas últimas), do 5º ao 8º ano de escolas médias do centro e norte do Kentucky, que realizaram, em grupos de 3 ou 4 elementos do mesmo sexo, uma tarefa onde eram confrontados com 20 imagens, legendadas, de factos e personalidades da História dos EUA, tendo que seleccionar as 8 que considerassem mais importantes para integrar uma cronologia dos últimos quinhentos anos da História dos EUA e responder a um conjunto de questões. A análise indutiva dos dados empíricos, e a sua codificação por cruzamento e comparação constante, levou os investigadores a constatar que a maioria dos jovens salientou, pelas suas escolhas, a origem e o desenvolvimento da estrutura política e social dos EUA bem como a constante expansão dos direitos, oportunidades e liberdades sociais na História do país; outros alunos salientaram também a evolução tecnológica, bem como os seus efeitos na vida contemporânea. Tanto nas escolhas como nas justificações que apresentaram os alunos convocaram e valorizaram os conceitos de liberdade, independência e progresso na compreensão da significância histórica. Por isso, Barton e Levstik (2008) salientam que é necessário que os alunos entendam que a História nem sempre caminha no sentido do bem comum e do progresso, devendo-se, para tal, expô-los diretamente à complexidade e diversidade das perspectivas que sempre existiram: as escolas devem evitar reforçar percepções simplistas de acontecimentos históricos, e mostrar que o passado tem sido caracterizado por discórdias bem como por consenso, por recuos e avanços, por restrições e expansões de oportunidades.

Num outro estudo, desta vez com alunos da Irlanda do Norte – *Learning History and inheriting the past: the interaction of school and community perspectives in Northern Ireland* – Barton e McCully (2005) realizaram entrevistas semiestruturadas, combinadas com tarefas de organização de imagens, a 253 alunos de vários tipos de escolas secundárias (católicas, protestantes e integradas) e diversas origens sociais, com o objetivo de conhecer de que forma os alunos relacionavam a História com as suas identidades e as suas ideias acerca dos usos da História dentro e fora da escola. Os dados revelaram a forte influência da comunidade, e particularmente da família, assim como dos média (filmes históricos e documentários televisivos) e da cultura popular, incluindo sítios patrimoniais – como veículos de desenvolvimento do turismo e de uma compreensão comum do passado – nas ideias dos alunos acerca de História, que são, por isso, grupal e politicamente incutidas, mas também sugeriram que os alunos reconheciam explicitamente que a escola poderia proporcionar alternativas a essas influências.

Relativamente à investigação em Portugal, o trabalho de Castro (2006) *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*, realizado no âmbito do doutoramento em Educação, na Universidade do Minho, embora incidindo sobre as questões da interculturalidade, é bastante esclarecedor quanto ao papel da significância no conhecimento histórico dos alunos. A investigadora aplicou a uma amostra de 130 alunos, entre os 15 e os 18 anos, de escolas secundárias dos distritos do Porto e Braga, dois questionários com dois excertos de fontes primárias e realizou entrevistas de seguimento a 20 dos alunos participantes. Da análise dos dados emergiram cinco níveis de progressão sobre a compreensão histórica dos alunos em torno de noções de significância e de empatia histórica, bem como de diferença, diversidade e relação: (1) *Compreensão restrita* - as ideias dos alunos centram-se na descrição do acontecimento, numa perspetiva fixa, e a informação emerge como autoridade inquestionável. Há uma atitude de indiferença face ao passado e à explicação sobre ele, acompanhado de uma atitude de condescendência. O conceito de 'outro' tende a ser objetivado; a 'diferença' ocupa o centro da atenção, através de comparação e numa posição auto e/ou etnocentrada, pelo que as ideias emergem em torno da 'multiculturalidade'; (2) *Compreensão emergente condicionada* - as ideias destes alunos centram-se na busca de um peso causal, ligado a modelos justificativos. O cruzamento de fontes liga-se às mensagens intrínsecas. A significância emerge dentro de uma posição etnocentrada. As explicações circunscrevem-se ao conceito de "estranho" e deficitário, ou então ligam-se a representações míticas e/ou heroicas. O conceito de 'outro' é objetivado e, através da comparação, avança para uma valoração positiva ou negativa. Pode esboçar-se uma ideia de 'diversidade' ainda dentro de uma conceção estática, pelo que as ideias gravitam em torno da 'multiculturalidade'; (3) *Compreensão emergente descentrada* - neste nível emerge um posicionamento crítico em relação às fontes, com seleção de informação. Poderá surgir uma análise multissignificante, mas ainda constrangida por ideias ligadas ao presente. Na explicação do passado buscam o pormenor, numa lógica de quotidiano. Emerge, embora de forma muito oscilante, uma abordagem dinâmica do conceito de 'diversidade' (afastado do conceito de 'diferença'). Nestes padrões de ideias, surgem algumas noções implícitas de 'interculturalidade'; (4) *Compreensão descentrada* - nas ideias destes alunos observa-se uma seleção crítica da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e produção. A multissignificância é explícita e o passado tende a ser reconstruído no seu contexto próprio, numa postura descentrada. O conceito de 'relação' assume centralidade e a 'diversidade' é encarada num processo dinâmico. Por isso, estas ideias pressupõem noções de

‘interculturalidade’; (5) *Compreensão descentrada integradora* - neste nível observa-se uma seleção crítica e consistente da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e de produção. A multissignificância é explícita e a reconstrução do passado é feita de forma contextualizada e com base em argumentos abertos a novas possibilidades, numa postura descentrada. O conceito de ‘relação’ é central e em conexão com ideias de ‘universalidade’. Por isso, as noções de ‘interculturalidade’ implicam a compreensão de uma universalidade plural. Castro (2007) salientou, ainda, que se registaram oscilações de padrões de ideias ao longo das respostas a vários itens, por parte de cada aluno, e que foi sobretudo nas respostas correspondentes à emergência de uma compreensão descentrada (Nível 3) que se registou uma maior oscilação conceptual, entre uma atitude auto/etnocentrada e uma atitude descentrada.

Faz-se aqui, também, referência ao estudo de Alves (2007), *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º ciclo do ensino básico*, realizado no âmbito do Mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino da História, pelo facto de incluir professores e não apenas alunos, procurando explorar as suas ideias tácitas acerca da significância da História da Antiguidade. Neste estudo, a investigadora aplicou a uma amostra constituída por 7 professores do 3º ciclo do ensino básico e 9 alunos de cada professor (num total de 63 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos de idade), de 6 escolas do distrito de Braga, um questionário e uma entrevista individual, cujo guião era apoiado por um conjunto de cartões sobre diversos povos da Antiguidade. Da análise de dados, essencialmente qualitativa, emergiram cinco perfis de significância, inspirados em Cercadillo (2001): (A) *Ausência de significância histórica*; (B) *Significância única e intrínseca*; (C) *Significância contextual fixa, com uma ou duas atribuições*; (D) *Significância contextual, fixa, com várias atribuições*; (E) *Significância contextual, variável, com uma ou várias atribuições*. Os resultados revelaram que as concepções de significância histórica dos professores se situam nos três últimos perfis, enquanto os alunos evidenciam concepções que se distribuem por todos os perfis. Se há casos em que se pode falar em associação entre as concepções de significância dos professores e dos seus alunos, há outros em que tal associação não é visível ou em que os alunos exprimem níveis de ideias com maior elaboração do que as dos seus professores. Além disso, Alves (2007) conclui que se o nível de aproveitamento, o género e a idade não parecem ter uma influência direta sobre as concepções de significância histórica dos alunos, a escola de pertença parece ter tido peso no tipo de concepções de significância histórica que os alunos expressaram.

3.3. Estudos no âmbito da consciência histórica

Em todas as sociedades os jovens adquirem algum tipo de consciência histórica, com ou sem a ação da escola; aprendem histórias específicas e, através delas, conhecimentos tácitos, mas, como lembra Lee (2004), só pela educação formal (através da disciplina de História) poderão ter oportunidade de refletir sobre esses conhecimentos e confrontar a construção histórica desenvolvida nos últimos séculos para lidarem ‘historicamente’ com o passado. Lee (2004) salienta a função de orientação temporal que caracteriza essa consciência histórica:

If we are to take the notion of historical consciousness seriously, and with it the central idea of orientation in time, essential for living out our practical lives, then we will have to face afresh the problems of giving students some sense of where they stand towards the past and the future, when history is abandoning its grander claims to offering a single, scientific story. The key point is to recognize that in abandoning the single scientific version of the past, history is not abandoning its claim that any version must meet certain standards, follow certain rules. We may not be able to codify sets of rules, but this does not mean we cannot recognize infringements of rational, intersubjective procedures in history. (p. 155)

Também Barca (2007) realça o conceito de consciência histórica enquanto “atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História” (p. 116). Distingue-se, por isso, de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas da orientação temporal:

Sentimentos de pertença e identidade social (local, regional, nacional e outras) constroem-se naturalmente no decurso das diversas vivências quotidianas. Para tal concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola. Mas é sobretudo na escola que a identidade social é aprofundada e (re)orientada através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História. (Barca, 2007, p. 116)

Há referências empíricas sistemáticas sobre a formação da *consciência histórica* entre as jovens gerações. Cartografando as representações do passado histórico entre os jovens, é possível “ampliar a compreensão dos processos históricos, políticos e sociais que a sociedade contemporânea vive e, ao mesmo tempo, ensaiar algumas desmontagens analíticas dos processos de reprodução, renovação ou formação da consciência histórica entre esses mesmos jovens” (Pais, 1999, p. 3). O estudo europeu *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997) permitiu examinar os vetores significantes do conceito de ‘consciência histórica’: a partir de um inquérito por sondagem, com base numa amostra representativa do universo de estudantes de grande parte da Europa frequentando o último ano da escolaridade obrigatória, colocaram-se

questões³⁰ cujas respostas permitiram esclarecer os processos constitutivos de uma possível consciência histórica entre as jovens gerações. No caso português, a amostra foi constituída por cerca de 1200 inquiridos, escolhidos aleatoriamente, “tomando-se as turmas (*clustered sampling*) como pontos de amostragem” (Pais, 1999, p. 5). Aos jovens estudantes foi perguntado que importância davam à preservação de alguns bens patrimoniais da sua região, perante os riscos causados pela eventual construção de uma autoestrada. Para o efeito, agruparam-se os bens patrimoniais em seis componentes: *religiosa* (‘um lugar religioso pré-histórico’ ou ‘uma igreja medieval’); *económica* (‘uma casa rústica em boas condições, com cerca de 300 anos’ ou ‘uma velha fábrica de destilação ainda em funcionamento’); *política* (‘um monumento comemorativo da II Grande Guerra’); *literária* (‘a casa de um poeta famoso que morreu há mais de 100 anos’); *geológica* (‘uma formação geológica rara’); e finalmente *ecológica* (‘um lugar de ninhos de aves raras’).

Os resultados do estudo revelaram que a maior parte dos jovens atribuiu uma razoável importância à preservação do património histórico; apenas a preservação de uma ‘velha fábrica de destilação ainda em funcionamento’ não pareceu entusiasma-los grandemente. No entanto, curiosamente, os jovens europeus manifestaram-se ligeiramente mais propensos a preservar o património ecológico – como é o caso dos ‘ninhos de aves em extinção’ – do que qualquer outra forma de património histórico de natureza religiosa, económica, política, literária ou geológica (Pais, 1999, p. 129). A maior preocupação dos jovens portugueses dirige-se, contudo, à preservação das formações geológicas³¹ e ecológicas e dos monumentos. Outro aspeto a salientar nos resultados do estudo é o facto de os jovens portugueses, russos e gregos serem aqueles que, sistematicamente, mais valorizam a História. Pais (1999) questiona se o facto de terem um passado tão ilustre, os leva a sentir o presente mais mesquinho e sugere que a valorização da História pelos jovens portugueses se deva ao facto de “a identidade nacional ter, entre nós, referências com um marcado cunho historicista, por a grandeza/especificidade portuguesa estar situada no passado” (p. 24), pelo que esse passado histórico de que se orgulham pesará significativamente nas suas consciências históricas. Essas heranças históricas

³⁰ Este estudo quantitativo sobre a consciência histórica dos jovens europeus, comportou três partes: a primeira era consagrada à aprendizagem da História e às suas imagens entre os jovens; a segunda confrontava os jovens com várias representações do tempo histórico e do futuro, em Portugal e na Europa; finalmente, a terceira era dedicada ao estudo de atitudes e representações sociais que se refletem na consciência histórica dos jovens. Numa reflexão sobre a importância do ensino da História na formação da identidade dos jovens, procurou-se responder às seguintes questões: “de que modo o sistema de ensino contribui para a apreensão, por parte dos jovens, das memórias culturais e históricas? Como é que o ensino da História pode responder ao ritmo das transformações que a sociedade contemporânea vive?” (Pais, 1999, p. 11).

³¹ Quanto à preservação das formações geológicas raras, convém lembrar que na altura em que se realizou o inquérito existia, em Portugal, um largo debate público sobre a preservação das gravuras ‘paleolíticas’ de Foz Coa (Pais, 1999, p. 131).

acabam por reforçar as identidades nacionais que se produzem “por efeito de uma dinâmica relacional entre o passado e o presente de coletividades nacionais” (p. 29).

Seixas (2004), admitindo a coexistência em qualquer cultura ou indivíduo, de diferentes tipos de consciência histórica, salienta que estes podem (ou não) estar relacionados com as “ferramentas e práticas da História disciplinar, construída genericamente como comunicação escrita, ou de forma especializada, comprometida com uma crítica historicizada de fontes e interpretações” (p. 9). No entanto, embora reconheça que as movimentações e misturas de povos e de culturas, as quedas e mudanças de regimes políticos e dos grupos detentores do poder, a globalização resultante das novas tecnologias, que pôs em contacto diferentes pessoas, mesmo sem estarem fisicamente próximas, foram mudanças que intensificaram a consciência histórica, Seixas (2002) afirma que tal não significa que haja, necessariamente, progressão na consciência histórica. Para responder a questões do tipo: Como é que as coisas chegaram ao que vemos hoje? Que aspetos são sinais de continuidade ou de mudança?; A que grupo ou grupos pertencem e quais as suas origens?; Como devemos julgar as ações de cada grupo no passado?; As coisas vão melhorar ou piorar?; Em que histórias acerca do passado devo acreditar? Com que fundamentos?; O que é significativo para transmitir aos outros e, particularmente, à próxima geração?, Seixas (2002) salienta que é necessário procurar a complexidade da História, uma vez que as respostas devem incluir as escolhas interpretativas envolvidas no uso de vestígios do passado para construção dos relatos históricos; reconhecer a distância entre presente e passado, a complexidade e a incerteza; lidar com múltiplas causas, valores divergentes e diferentes perspetivas dos atores históricos. Estes critérios permitem distinguir entre *intensificar* a consciência histórica e fazê-la *progredir*. Seixas (2002) considera que os filmes, a ficção histórica e certas atividades em sítios históricos podem ser muito úteis para *intensificar* a consciência histórica, fomentar o interesse e a imaginação, mas as escolas estão em melhor posição para a fazer *progredir*, pois os níveis de escolaridade que os alunos frequentam permitir-lhes-ão tornar-se progressivamente mais competentes no difícil trabalho de olhar criticamente o passado.

Relativamente aos tipos de consciência histórica revelados por alunos em situação de interpretação de fontes patrimoniais, Seixas e Clark (2004) apresentaram no estudo, *Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia*, os resultados de uma investigação realizada no Canadá, tendo analisado 57 respostas de alunos a uma tarefa em que se pedia aos alunos que decidissem o que fariam com um conjunto de murais das décadas

de 1920-30 relativos ao período colonial. Os investigadores categorizaram as respostas dos alunos em quatro tipos: *monumental*, acreditam que os monumentos são construídos para representar os fundadores, os heróis da nação, de forma a durarem indefinidamente, e se não celebram heróis individuais, marcam vitórias ou acontecimentos chave do passado nacional, identificando-se assim com a trajetória da memória coletiva, a fundação e o progresso da nação; *antiquário*, consideram que o património deve ser preservado para garantir continuidade com o passado e identidade com o coletivo, invocando uma dívida para com os seus antepassados que se sacrificaram, mostrando respeito pelo passado independentemente da perspetiva sobre o que se observa; *crítico*, considera que os sítios e símbolos de um passado ‘negativo’ devem ser eliminados de forma a criar uma ordem mais perfeita, a uma sociedade mais justa; *moderno*, propõe o estudo dos monumentos e memoriais como produtos do seu tempo, historicizando-os, estabelecendo uma conexão com o passado, não de continuidade, mas compreendendo a mudança a partir de um momento histórico concreto, o presente, e conceptualizando os valores em termos de pluralismo de pontos de vista. As respostas destes alunos integraram maioritariamente o tipo *crítico* (29) em menor número os tipos *antiquário* (18) e *moderno* (8), e nenhuma o tipo *monumental*.

Mais recentemente, no Reino Unido, o estudo de Nemko (2009), *Are we creating a generation of ‘historical tourists’?: Visual assessment as a means of measuring pupils’ progress in historical interpretation*, chamou a atenção para o facto de os alunos nem sempre reconhecerem que os monumentos, nomeadamente os memoriais, são construções do passado, ou seja, representam interpretações e juízos acerca do passado feitos pelas sociedades em épocas específicas do passado. Aos professores não deverá parecer suficiente que os alunos apreciem simplesmente os sítios históricos como turistas, mas que eles reflitam e avaliem as intenções e a construção de diferentes monumentos, tal como pretendem que abordem criticamente outras fontes na aula de História. No sentido de explorar as implicações pedagógicas de levar aos alunos a pensarem acerca de um sítio histórico como interpretação, transpondo a mera apreciação, Nemko (2009) categorizou as respostas dos alunos a uma tarefa de seleção de fotografias captadas numa visita a um sítio histórico em três abordagens – cronológica, abstrata e centrada no conteúdo –, que permitiram alguma compreensão da forma como os alunos constroem o passado. A maioria dos alunos escolheu memoriais da Grande Guerra construídos nas décadas de 1920 e 1930 (em Ypres) e o debate posterior revelou pouca compreensão pelos alunos de que as reconstruções da História contêm interpretações implícitas,

e por vezes explícitas, dos seus autores. Os alunos não estabeleceram qualquer conexão com as reflexões acerca de fontes escritas ou audiovisuais que realizavam nas aulas de História; não aplicaram um ‘olhar crítico’ aos monumentos’. O investigador tomou como referência a tipologia de Seixas e Clark (2004) relativa à capacidade dos alunos reconhecerem a interpretação dos autores nas suas obras. Algumas das escolhas dos alunos e reflexões pessoais subsequentes parecem corresponder ao *tipo monumental*, salientando o patriotismo britânico, mas a maioria das respostas dos alunos enquadrou-se no *tipo antiquário*, revelando maior ligação à ideia de ‘recordar’ do que “um reconhecimento crítico dos valores que os memoriais transmitem ou uma avaliação das razões da sua construção” (Nemko, 2009, p. 37); nenhuma resposta correspondeu ao *tipo crítico* – ao contrário do estudo de Seixas e Clark (2004) –, dado que os alunos não questionaram o interesse da visita aos memoriais 100 anos após a I Guerra Mundial, e apenas um número limitado de respostas pareceu poder integrar-se no *tipo moderno*, reconhecendo que “uma reconstrução ou memorial não é apenas o produto do pensamento de um historiador, mas também um reflexo da época em que foi produzido e da forma como as pessoas desse tempo escolheram memoriar” (p. 38). Em conclusão, Nemko (2009) alerta que para se evitar uma imensidão de turistas históricos que não pensam criticamente acerca do que observam, os professores devem propor tarefas que levem os alunos a ter em atenção os contextos nos quais foram produzidos os monumentos que visitam.

Referem-se, finalmente, três estudos que procuraram compreender as relações entre concepções de alunos acerca do passado, nos dois primeiros casos, e de professores no terceiro estudo, e os tipos de consciência histórica que manifestavam.

O estudo *The historical consciousness of 15-year-old students in Greece*, realizado por Apostolidou (2006), procurou conhecer em que medida e em que circunstâncias os alunos, na Grécia, se referem ao passado enquanto lidam com um problema atual; a que tipo de passado se referem os alunos; e se estes usam um passado ‘remoto’ ou mais ‘recente’, um passado ‘histórico’ ou um passado ‘prático’. Utilizou uma amostra de alunos gregos de 15 anos (entrevistados em grupos de três alunos, num total de 20 entrevistas), a frequentar escolas de Atenas, procurando conhecer que tipos de ideias manifestavam em termos de consciência histórica. Partindo da ideia da existência de uma narrativa grega, aceite pelo estado, pela sociedade, e materializada pelos vestígios arqueológicos que abundam por todo o país, a investigadora procurou responder às seguintes questões de investigação: “Como é que os alunos dão sentido aos estratos do passado que os rodeiam?”; “Como é que os alunos dão

sentido, não só à variedade de passados à sua volta, mas também à diversidade contemporânea da sociedade grega?”; e “A sua narrativa ajuda-os a dar sentido ao presente?”. As tarefas propostas por Apostolidou (2006) inspiraram-se, em grande parte, no estudo *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997) relativamente às percepções dos alunos sobre política e história, adaptando-as às circunstâncias da Grécia: por exemplo, na tarefa sobre preservação relacionada com uma estrada em construção, pedia a decisão e a justificação dos alunos para a preservação, ou não, de sítios arqueológicos tais como um templo antigo, uma igreja bizantina ou um moinho de água. Da análise dos dados emergiram dois construtos: *Aprovação do passado* e *Rejeição do passado*. No primeiro construto integrou quatro conjuntos de categorias – o ‘passado identitário’, o ‘passado útil’, o ‘passado significativo’ e o ‘passado desejado’ – que explicam porque é que os alunos aprovam o passado. No segundo construto integrou outros quatro conjuntos de categorias: o passado ‘não faz parte da nossa identidade’; o passado ‘não é relevante para os nossos problemas’; o ‘passado não significativo’ e o ‘passado não desejado’. Apontou também as características de uma abordagem equilibrada por parte dos alunos em relação ao passado. Analisou o esquema narrativo dos relatos dos alunos acerca da História da Grécia, encontrando dois padrões: um referente à experiência da Grécia na resistência aos invasores e assimilação cultural, e outro, referente à excecionalidade da Civilização Grega. A noção de Rüsen sobre consciência histórica e a sua “tipologia de identidades históricas” informaram este estudo (Apostolidou, 2006, p. 64)

Em Portugal, o estudo no âmbito da consciência histórica de alunos, realizado por Gaitero (2007) no âmbito do mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino de História, na Universidade do Minho, e intitulado *Educação histórica e consciência histórica: um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*, procurou compreender a consciência histórica dos jovens, ou seja, explorar as ideias dos alunos em torno da identidade (da local à global), da sua compreensão das interconexões de temporalidade (passado, presente e futuro) e da sua consciência dos ‘usos’ da História na vida pessoal. O questionário que aplicou, no estudo principal, a uma amostra participante de 53 alunos do 9º ano de escolaridade, teve por base a investigação realizada por Pais, integrada no Projeto europeu “Youth and History”, e a pesquisa integrada no Projeto HiCon (Consciência Histórica - Teoria e Práticas), coordenado por Barca. A análise de dados levou à construção de três categorias de significância – Interesse Pessoal, Significância Relacional e Orientação Temporal – que emergiram das ideias dos alunos sobre a relação entre o passado, o presente e o futuro, subjetivo e objetivo, com base na matriz

tipológica de orientação temporal apresentada por Rüsen. Em termos de identidade, sobressaíram sentidos de identidade local e nacional.

Um outro estudo, desta vez sobre consciência histórica de professores, *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*, realizado por Gago (2007) no âmbito do doutoramento em Educação, na Universidade do Minho, partiu da ideia de que as formas de consciência histórica se podem expressar narrativamente e procurou responder ao problema de investigação: Que perfis conceptuais apresentam os professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica? A investigadora realizou dois estudos piloto e um estudo final, com uma amostra participante constituída por 67 professores do ensino básico e secundário a lecionar em escolas do norte e do sul de Portugal e futuros professores de História, em formação inicial, e ainda por 4 professores ingleses, que participaram no estudo piloto (para a aferição do quadro conceptual de professores de História). No estudo final, utilizou a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados. Na análise qualitativa de dados, a investigadora procurou as relações conceptuais entre ideias de consciência histórica manifestadas pelos participantes e as suas concepções de narrativa histórica, das quais emergiu um modelo constituído por quatro perfis conceptuais: (1) *Passado substantivo* - integra ideias de perceção do passado em termos de conteúdos substantivos, nomeadamente sobre determinadas origens que funcionam como memória coletiva. Deste modo, determinado conteúdo substantivo da História é intemporal, inquestionado e memorizado para ser preservado. Como reflexo aparecem neste perfil ideias de neutralidade absoluta, procurando-se o consenso ao nível da objetividade da narrativa histórica. Neste sentido, considera-se que a aprendizagem dos alunos quanto à variância da narrativa se deve focalizar na discussão da autoria, prevalecendo a ideia de que existe um pensamento homogéneo entre os alunos; (2) *Lições do passado* - conjuga uma visão do passado que em *continuum* orienta normativamente para os valores e tradições, assumindo a identidade um sentido nacional também de compromisso emocional com a História e referindo o "Outro" como diferente. Pensa-se o conteúdo substantivo da História como uma base para o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão por comparação. Neste sentido, a objetividade da narrativa é pensada em termos de imparcialidade restrita, procurando-se a coesão de pontos de vista; a discussão da divergência estimula o raciocínio crítico dos alunos, aqui diferenciados em termos de elaboração de pensamento pela idade; (3) *Lições de um passado em evolução* - integra ideias de que o passado é útil para a vida, no plano social e pessoal, porque permite aprender lições que devem

ser devidamente contextualizadas, procurando-se que exista um passado que nos forneça exemplos não para serem seguidos estritamente, mas para servirem de base de reflexão acerca da mudança em progresso e permitirem a contextualização do presente. A partilha de um quadro histórico/cultural, de tradições e valores, permite a coesão da identidade no sentido nacional que nos difere do “Outro”, em relação com o “Nós”. A imparcialidade do historiador seria ideal, contudo o consenso é inaceitável. Aceita-se a heterogeneidade de competências e de pensamento dos alunos tendo em atenção a faixa etária e a escolarização, fornecendo o conhecimento histórico substantivo a contextualização do presente, sendo a variância da narrativa histórica justificada através do contexto de produção; e (4) *Continuidades e diferenças entre tempos* - concebe o passado como um movimento de intertemporalidades, promovendo a reflexão acerca das continuidades e diferenças entre diversos passados e presentes, num processo problematizador. Esta análise permite a contextualização de vários quadros históricos, a perceção da heterogeneidade evolutiva e a problematização dos horizontes de expectativa. A identidade de sentido nacional aponta para a partilha de continuidade temporal e intercultural, mas ainda de forma específica face às similaridades e especificidades de uma identidade global europeia. Neste sentido, pensa-se a objetividade da narrativa de forma “perspetivada” balançando entre a aceitação da multiplicidade de versões e a busca de consenso. Os níveis de elaboração do pensamento histórico dos jovens são associados não só à escolarização e à faixa etária, mas também às suas experiências pessoais. Por fim, a análise estatística dos dados sugeriu a prevalência dos perfis de consciência histórica “Lições de um passado em evolução” e “Lições do passado”, que, segundo Gago (2007) se aproximam daquilo que Rüsen designa “consciência histórica de tipo exemplar”.

Em síntese, a matriz das relações entre a consciência histórica e os conhecimentos de senso comum discutida por Rüsen (2001a, 2001b) tem dado pistas para o aprofundamento dessa reflexão em Portugal. O Projeto *HiCon* “Consciência Histórica: Teoria e Práticas” I e II, coordenado por Isabel Barca, no qual se enquadrou este trabalho de doutoramento, procurou aprofundar a pesquisa sobre a consciência histórica de alunos e professores de História em Portugal e diversos países de expressão portuguesa, inspirada na reflexão filosófica de Rüsen (2001a, 2001b, 2004) e Lee (2002, 2003) no campo de preocupações da Educação Histórica e Social. Numa abordagem sistemática, essencialmente qualitativa, o Projeto aprofundou a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à necessidade de orientação temporal, em

interconexão com noções como identidades sociais e interculturalidade, evidência, narrativa e significância em História, e com o papel do Património na Educação Histórica. A análise destes conceitos ligados à consciência e literacia histórica resulta da necessidade de problematização sistemática dos vários 'usos' da História numa perspetiva de propostas de desenvolvimento de competências sociais dos jovens e também dos profissionais do Ensino de História, ou seja, com reflexo nas práticas formais de ensino e aprendizagem da História, de forma que incorporem implicações da investigação em Educação Histórica. Foi também objetivo deste projeto contribuir para a consolidação de uma rede de investigação em Educação Histórica, um campo emergente em Portugal, com ligações internacionais, designadamente ao projeto inglês "Usable Historical Pasts" e ao "Center for Historical Consciousness" do Canadá, assim como à investigação em desenvolvimento no Brasil, e a pesquisas mais recentes implementadas também em Cabo Verde e Moçambique, o que tem contribuído para o aprofundamento da reflexão em torno da consciência histórica de jovens e educadores.

No âmbito deste Projeto, com o presente estudo pretende-se, especificamente, contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica, na perspetiva patrimonial, de alunos e professores de História portugueses.

Segundo o estudo europeu *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997) já referido, os jovens europeus mostraram-se mais sensíveis às fachadas do património histórico, e menos atentos ao património despido de monumentalidade. Por outro lado, ao alinharem na preservação do património histórico em detrimento do progresso que é dado pela construção de autoestradas, os jovens portugueses e europeus podem estar apenas a mostrar uma "ideologia politicamente correta" (Pais, 1999, p. 132).

De facto, apesar dos progressos verificados, o património ainda é frequentemente encarado como elemento decorativo ou como sinal de prestígio, numerosas depredações patrimoniais continuam a não ser sancionadas, nem se tem desenvolvido, com o merecido cuidado, uma consciência fundamentada, apta para agir numa sociedade aberta e global. Para que tal aconteça, com mais consistência e num futuro próximo, é necessário desenvolver uma consciência histórica e patrimonial em níveis mais elaborados, particularmente junto dos jovens.

Após esta revisão de literatura, que não se pretendeu exaustiva, mas com alguma profundidade, sobre a investigação que focalizou a evidência histórica, mas também em torno de outros conceitos de “segunda ordem” – de mudança, empatia, explicação e significância – focalizaram-se os estudos que inspiram o presente trabalho de investigação, nomeadamente os que incidiram sobre fontes patrimoniais, na abordagem da evidência histórica (Cooper, 1992, 2004; Nakou, 2001, 2003; Wineburg, 1991, 2000; Barton, 2001b, 2008a; Levstik, Henderson e Schlarb, 2005; Schmidt e Garcia, 2007; Cainelli, 2006). Os restantes estudos, particularmente os de Apostolidou (2006), Ashby (2003, 2005, 2006), Ashby, Lee e Shemilt (2005) e Chapman (2009), foram referidos pela sua relação com a evidência histórica e pelo seu contributo para a fundamentação teórica da discussão de resultados do estudo empírico. Não se considera, portanto, um modelo teórico específico para o presente estudo, mas a articulação de vários contributos, até porque a maioria dos estudos em Educação Histórica têm-se debruçado sobre concepções de alunos, sendo reduzidos os estudos sobre concepções de professores (Gago, 2007) ou abrangendo os dois – à exceção, nos exemplos apresentados, dos estudos de Levstik (2000) e de Alves (2007), incidindo ambos sobre significância histórica.

Este estudo incide na interpretação histórica, um processo de construção de significado acerca do passado que se baseia na evidência histórica, nas inferências a partir de fontes patrimoniais, procurando compreender nas concepções de alunos e de professores, de que forma dão sentido ao passado e que tipos de consciência histórica e patrimonial revelam.

Síntese do capítulo

Referiram-se os principais alicerces teóricos do estudo empírico: no âmbito da Epistemologia e da Filosofia da História, relativamente à natureza do conhecimento histórico e, particularmente, aos conceitos de “segunda ordem”.

Considerou-se a complexidade do conceito de evidência histórica que, sendo essencial à natureza da História, varia em função dos contextos, das perspetivas de análise, das fontes disponíveis e das questões colocadas.

Refletiu-se sobre a investigação em Ciências Sociais em articulação com estudos da Psicologia Cognitiva, discutindo a aplicação à educação de princípios resultantes da investigação recente em cognição histórica.

Finalmente, apresentaram-se diversos estudos empíricos que tiveram por objeto o pensamento de alunos e/ou professores, incidindo sobre a investigação relacionada com evidência histórica e, ainda, sobre outros conceitos da natureza do conhecimento histórico ou relacionados com a consciência histórica, cujo contributo se considerou pertinente para a reflexão teórica e a discussão dos dados empíricos do presente trabalho de investigação.

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL

Neste capítulo faz-se o enquadramento curricular da temática do património na disciplina de História, no 3º ciclo do ensino básico, e em História e História da Cultura e das Artes no ensino secundário em Portugal. A relação entre a conservação do património e a educação é discutida no âmbito da função dos museus e analisam-se diversas abordagens educativas do património em museus e sítios históricos, tendo em conta a reflexão epistemológica dos capítulos anteriores e os contributos da investigação relacionada com educação patrimonial. Discutem-se, de seguida, possíveis abordagens de educação patrimonial no âmbito da Educação Histórica e do ensino e aprendizagem de História.

1. O património histórico no currículo nacional

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987) menciona, no artigo 3º, alínea a), que o sistema educativo se organiza de forma a:

Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo.

Ao nível de educação formal, está bem presente, como se constata neste excerto, a associação do património cultural às ideias de identidades (sobretudo nacional, mas não exclusivista) e de consciência histórica e patrimonial. Esta mensagem tem em si implícita a possibilidade de uma pluralidade de enfoques da temática do património cultural ao nível das áreas curriculares dos diversos graus de ensino.

No presente estudo pretende-se analisar a possibilidade de se desenvolver a educação patrimonial no âmbito do currículo de História, no 3º ciclo do ensino básico, e dos programas de História e História da Cultura e das Artes no ensino secundário, nomeadamente pelo recurso a fontes patrimoniais e a sua utilização como evidência histórica nas atividades de ensino e aprendizagem de História.

1.1. Em História no 3º ciclo do ensino básico

A História constitui uma disciplina obrigatória e autónoma no currículo português, apenas no 3º ciclo do ensino básico.

No Currículo Nacional do Ensino Básico procura-se identificar os saberes que permitem aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão da natureza e dos processos de cada disciplina, assim como uma atitude positiva face à atividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes, participando nas experiências educativas consideradas fundamentais nas diversas áreas do currículo (Departamento da Educação Básica, 2001). Adota-se, por isso, uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno. Tal pressupõe a aquisição progressiva de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas.

O pressuposto de um ensino de História orientado para o desenvolvimento de competências essenciais – específicas e transversais – encontra-se explicitado nas atuais propostas curriculares para o ensino básico. Embora reconhecendo a dimensão transversal ao currículo das competências do *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes* e da *Comunicação em História*, estas constituem-se, no contexto da História, como componentes específicas, como parte integrante da construção do conhecimento histórico, o que torna como “fundamental o modo como se interroga e trabalha a informação e a maneira como esse tratamento se consubstancia em discurso progressivamente fundamentado e estruturado” (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 89).

De acordo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico, ser competente em História passa por uma “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 134).

A competência essencial da *Compreensão Histórica*, nos diferentes vetores que a constituem – a *temporalidade*, a *espacialidade* e a *contextualização* –, sendo de base conceptual, procura traduzir as dimensões fundamentais da “construção do ‘bom conhecimento’ em História, que permita ao aluno compreender criticamente a sua realidade, mas também transformá-la através de uma participação consciente na vida da comunidade” (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 89). Assim, na exploração dos conteúdos é inevitável e imprescindível a articulação das três dimensões da *Compreensão Histórica*, estruturada com base no *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes* e na *Comunicação em História*, pois expressam uma mesma realidade, sendo natural a sua mobilização simultânea na abordagem de cada um dos temas e subtemas, competindo ao professor a gestão equilibrada das aprendizagens específicas.

Estes núcleos de competências, formulados a partir da análise dos programas de Estudo do Meio (1º ciclo), História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e História (3º ciclo), emergiram da necessidade de encontrar elementos que garantam a articulação desses programas, proporcionando um sentido comum de construção das aprendizagens específicas da História no percurso da escolaridade básica. Assim, o Currículo Nacional do Ensino Básico apresenta o perfil do aluno competente em História no ensino básico, referindo-se aqui o correspondente ao 3º ciclo do ensino básico (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 90):

- Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial.
- Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação.
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial.
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

No que respeita às competências específicas de História, o Currículo Nacional do Ensino Básico afirma que, ao longo da educação básica, todos os alunos devem ter oportunidade de experimentar atividades que impliquem, entre outras experiências de aprendizagem:

- A pesquisa histórica, individual e em grupo, com tratamento de informação (verbal e iconográfica) e respetiva apresentação oral e escrita, segundo metodologias específicas adaptadas aos diferentes níveis etários e de desenvolvimento dos alunos. O recurso orientado a bibliotecas e museus (eventualmente a arquivos) torna-se fundamental neste tipo de atividades;

- O contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitetónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados;
- O intercâmbio com instituições políticas, sociais, cívicas, culturais e económicas, numa perspetiva interventiva no meio em que a escola se insere, que permita a aplicação dos saberes históricos em situações próximas do real (colaboração em festejos e comemorações; intervenção em programas culturais e turísticos da comunidade, etc.);
- O intercâmbio com alunos/jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países, nomeadamente dos países europeus, que possibilite o conhecimento recíproco da respetiva história e património histórico-cultural, pondo em evidência as influências mutuamente positivas. (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 91)

Há, no Currículo Nacional do Ensino Básico, referências explícitas ao contacto direto com fontes do património histórico-cultural, implicando não só o trabalho em sala de aula, mas fundamentalmente o trabalho de campo no local – em sítios históricos, nomeadamente arqueológicos, museus e arquivos.

Também o documento “Metas de Aprendizagem” produzido no âmbito da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação³², relativamente às metas de aprendizagem em História, nomeadamente em relação ao 7º ano de escolaridade, faz referência à interpretação de fontes diversificadas, entre as quais se incluem objetos, edifícios e sítios arqueológicos, e a sua contextualização, no que respeita ao desenvolvimento das competências de tratamento de informação/utilização de fontes e de compreensão histórica:

Domínio: Compreensão Espacial em História

Meta Final 4) O aluno utiliza diferentes formas de representação espacial como fonte de compreensão da ação humana em diferentes espaços ao longo do tempo.

Metas intermédias até ao 7.º Ano

- [...] O aluno localiza, em mapas, elementos patrimoniais referentes a sociedades desde a Pré-História até ao séc. XIV, nomeadamente sítios arqueológicos e edifícios à escala local, nacional e mundial.

Meta Final 5) O aluno integra na sua ideia de história uma visão diacrónica e multiperspetivada da ocupação humana dos espaços (no sentido em que as visões e formas de representação dos espaços mudam ao longo dos tempos e segundo pontos de vista diversos).

Metas intermédias até ao 7.º Ano

- O aluno dá sentido, in loco ou virtualmente, à organização da vida humana num determinado espaço desde a Pré-História ao séc. XIV, utilizando nomeadamente objetos patrimoniais e referências de toponímia [...].

³² Disponível em www.ensinobasico.com. No que respeita às Metas de Aprendizagem para o ensino secundário, o documento ainda se encontrava em elaboração quando se realizou o presente trabalho de doutoramento.

Domínio: Interpretação de Fontes em História

Meta Final 6) O aluno interpreta fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras historicamente válidas e abrangentes sobre o passado.

Metas intermédias até ao 7.º Ano

- O aluno identifica, pesquisa, seleciona e usa fontes com estatutos diferentes (fontes primárias/secundárias; privadas/públicas; textos historiográficos e ficcionais) e linguagens diversas (textos, imagens, objetos, edifícios, multimédia) para compreender aspetos de diversas sociedades, desde a Pré-História até finais do século XIV d.C. [...].
- O aluno analisa o sentido de fontes com mensagens diversificadas, identificando a função e o contexto cultural dos respetivos autores, para estabelecer inferências válidas sobre o passado.

Estas metas de aprendizagem, de que se apresentaram alguns exemplos, permitem ultrapassar a ideia de uma fragmentação rígida dos espaços e temas estudados que poderia dificultar a compreensão dos alunos quanto às dimensões históricas – a abordagem do local é muitas vezes vista como unidade estanque, dissociada do resto do país ou do mundo. Essa fragmentação entre o local, o regional, o nacional e até o global, pode ser evitada na medida em que o desenvolvimento de competências específicas de História possibilita a análise de várias dimensões da realidade, a nível económico, social, político, cultural..., e a sua inter-relação. Por sua vez, a articulação entre espaços históricos distintos, permite aos alunos a reflexão sobre os seus valores e práticas quotidianas, relacionando-os com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo, à sua localidade, e às sociedades nacional e mundial.

1.2. Em História e História da Cultura e das Artes no ensino secundário

No ensino secundário, a História perde a obrigatoriedade para todos os alunos.

Nos Cursos Gerais, prioritariamente destinados ao ingresso no ensino superior e em que a Formação Específica se destina a preencher uma vertente científica e técnica no domínio de conhecimento do respetivo curso (Mendes, 2002), a disciplina de História apresenta um destaque diferente de acordo com a orientação do plano curricular a que respeita. Nos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Socioeconómicas, a História integra o tronco comum da Formação Específica, sendo disciplina 'estruturante'. Todavia, enquanto no primeiro caso, a disciplina de História (A) abrange os três anos do ciclo de estudos, sendo-lhe atribuído o número máximo de horas semanais (três tempos letivos de 90 minutos) previsto no currículo do ensino secundário, no Curso de Ciências Socioeconómicas, a

disciplina (História B) conta apenas com dois anos – 11º e 12º anos de escolaridade – o que condiciona fortemente a seleção dos conteúdos.

Por sua vez, a disciplina de História (C), do Curso Tecnológico de Ação Social, do Curso Tecnológico de Documentação e do Curso Tecnológico de Turismo é frequentada apenas nos 10º e 11º anos.

Regista-se ainda a disciplina de História da Cultura e das Artes nos três anos do ensino secundário e que é, frequentemente, lecionada por professores de História. Insere-se na componente de Formação Específica dos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas, nos 11º e 12º anos, apresentando uma carga horária de três tempos letivos de 90 minutos semanais, e também na componente de Formação Científica dos Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, nos 10º, 11º e 12º anos, com uma carga horária de dois tempos letivos de 90 minutos por semana.

Nos Programas de História A e de História B são enumeradas competências que se espera, no final do ciclo de estudos, os alunos evidenciem (Mendes, 2001, 2002):

- [...] Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; [...]
- relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;
- mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente; [...]
- manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas [...].

Como se pode constatar acima, nos Programas de História A e História B não se fazem referências explícitas ao contacto com o património histórico-cultural na enunciação das competências a desenvolver pelos alunos. Mas o mesmo não acontece no caso do Programa de História C para os Cursos Tecnológicos de Ação Social, de Documentação e de Turismo, que destaca aspetos relativos à cultura e ao património, a aplicação de saberes e sua integração em contextos vividos, e o contacto com problemáticas do passado e do presente (Rodrigues, 2001), indiciando uma preocupação com o desenvolvimento de uma consciência patrimonial reflexiva.

O Programa de História C (10º e 11º anos), do Curso Tecnológico de Ação Social, Curso Tecnológico de Documentação e Curso Tecnológico de Turismo, refere, entre as competências a desenvolver pelos alunos (Rodrigues, 2001):

- [...] Saber relacionar, em especial, a História de Portugal e o respetivo contexto internacional, ponderando articulações dinâmicas, realidades análogas e peculiaridades;
- Percecionar no meio social, no seu sentido mais vasto, mediante a focagem globalizadora específica da História;
- Saber valorizar os diversos testemunhos documentais e patrimoniais do passado, reconhecendo a sua relação com as grandes temáticas da história mais formalizada estudada no contexto escolar;
- Aplicar conceitos atualizados na área da compreensão e valorização dos bens patrimoniais, empenhando-se conscientemente na sua defesa e preservação; [...]
- Exercitar uma prática de recolha e organização da informação, a partir de fontes de natureza diversa e procedendo ao cruzamento crítico de testemunhos; [...]
- Consolidar uma cultura pessoal integradora que lhe permita refletir sobre as realidades do mundo atual, nas suas múltiplas dimensões [...].

Por sua vez, na disciplina de História da Cultura e das Artes pretende-se desenvolver as seguintes competências (Pimentel, 2004):

- Preservar e valorizar o património artístico e cultural;
- Entender a defesa do património como ato de cidadania;
- Consolidar o sentido de apreciação estética do mundo;
- Evidenciar uma atitude crítica enquanto recetor de objetos artísticos; [...]
- Compreender o objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico.
- Enquadrar a especificidade do discurso e das categorias analíticas de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural).

Dadas as características dos cursos, o programa de História da Cultura e das Artes salienta os domínios estético e artístico, faz referência ao património, nomeadamente o cultural, à sua defesa e valorização.

2. O património na Educação Histórica

O panorama das propostas curriculares anteriormente apresentado parece já bem diferente do ensino de História a que se convencionou chamar 'tradicional'. Os currículos tradicionais concentravam-se excessivamente na apresentação da herança nacional aos alunos e tratavam a História como um corpo de informação recebida para ser aceite e memorizada; as "fontes primárias" eram apenas usadas ocasionalmente para estimular a curiosidade, o interesse, e mesmo admiração, ou para ilustrar casos particulares.

Contudo, ainda se verifica, quer nos programas da disciplina de História, quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas (primárias ou secundárias) e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável, como mostraram os estudos de Educação Histórica referidos no Capítulo II. Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades.

2.1. Educar pelo património... em museus e sítios históricos

O património nos museus: entre a conservação e a educação

O museu tem sido depositário e guardião de muitos dos testemunhos mais relevantes da criação humana através dos séculos, nomeadamente do património móvel. Assim, a sua função ultrapassa o mero contacto dos indivíduos com os objetos, recriando memória e preservando identidades.

O fenómeno do colecionismo foi, em todas as culturas, o gérmen dos museus, transcendendo uma origem puramente europeia (Fernández, 1999). No entanto, será à época Clássica que se podem remontar as primeiras preocupações "museológicas" que se traduziram em medidas de conservação para proteger as estátuas dos templos contra os rigores do clima e, mais tarde, pelas prescrições de Vitruvius, arquiteto do tempo de Augusto, para a construção das

pinacotecas (que deviam estar voltadas para norte, situação que lhe parecia mais favorável à preservação das cores). Os Romanos não criaram instituições específicas, que desempenhassem o papel de museu, mas os tesouros dos templos e as coleções reunidas pelos mecenas nas termas e sob os pórticos constituíam verdadeiros museus públicos, havendo mesmo pessoal especializado – os *aeditui* – encarregado de guardar as coleções.

Durante a Idade Média ocidental, a reunião de objetos preciosos fez-se nos tesouros das igrejas e mosteiros (essencialmente de uso litúrgico: cruzes, cálices, missais, relicários) ou dos príncipes, tendo sido, muitas vezes, mutilados ou fundidos para obter moeda.

A noção moderna de Museu surgia mais tarde, na Itália do Renascimento que, procurando os testemunhos da arte antiga, considerava que os objetos expostos tinham o valor de exemplo para os artistas e os humanistas (Fernández, 1999: 51). A palavra “museu”, no sentido atual, emerge com as coleções dos Médici, dado que, na Antiguidade, a palavra grega “mouseion”, ou a palavra latina “museum”, quando não se referiam a um templo ou lugar consagrado às musas, designavam uma espécie de universidade ou colégio de sábios e, em particular, um lugar reservado aos assuntos filosóficos. Por sua vez, as descobertas do século XVI estimularam a criação de “gabinetes de curiosidades”, relativos a objetos insólitos que a natureza proporcionou ou bens preciosos: na Alemanha, o termo “Wunderkammer” designa uma coleção de curiosidades da natureza e o termo “Kunstammer”, uma coleção artística.

Porém, o museu público tal como o conhecemos – a exposição de objetos para a edificação e entretenimento do público – é um produto do século XVIII, tendo a sua expansão como instituição pública ocorrido no século XIX (Hein, 1998). Desenvolveu-se por toda a Europa, sobretudo a partir das coleções dos soberanos, refletindo os interesses dos colecionadores e servindo intenções políticas. Também a educação como função essencial do museu tem sido reconhecida desde o início dos museus públicos. No final do século XVIII, o Louvre era o primeiro museu público a adequar-se ao sistema educativo estatal: produzia catálogos traduzidos em várias línguas, procurando modelar e instruir o cidadão da República.

Na segunda metade do século XIX, à medida que a ciência e o processo de industrialização avançavam e as populações se mudavam para as cidades, os governos foram progressivamente assumindo a responsabilidade dos serviços sociais e da educação (Hein, 1998). Paralelamente, em algumas escolas surgiam gabinetes e museus, colocando objetos diversos à disposição dos alunos. Os gabinetes de ação educativa dos museus tiveram o seu precedente nos museus escolares.

No início do século XX os museus eram entendidos como “instituições educacionais”, tal como as bibliotecas, jardins zoológicos e botânicos, a par de outras formas não institucionais de educação de adultos. Eram vistos como formas recreativas de educação científica concebidas, basicamente, para a classe operária. A título de exemplo, durante a I Guerra Mundial, vários museus do Reino Unido tiveram um papel fundamental na preparação de programas de educação cívica sobre regras de saúde, de alimentação e higiene básica, no sentido de solucionar problemas relacionados com a situação bélica (Hooper-Greenhill, 1991).

Pouco a pouco, os diversos testemunhos da natureza e da atividade humana encontraram o seu lugar no Museu. Esta mudança, sobretudo a partir da II Guerra Mundial, é também resposta a uma procura social, consequência quer do alargado acesso à educação, quer da democratização cultural que vê os museus como pertença da sociedade, recolhendo a cultura material da coletividade e proporcionando o seu conhecimento e valorização. Por sua vez, a destruição em larga escala verificada durante a II Guerra Mundial deu origem a um forte movimento de conservação e a uma crescente tomada de consciência da perda da herança das nações, estimulando um maior interesse pelo ambiente natural e construído.

Entretanto, as escolas começaram progressivamente a eclipsar a função educativa dos museus, de tal forma que se tornou necessário argumentar que os museus poderiam apoiar o seu trabalho educativo (Hein, 1998). A gestão do acervo sobrepôs-se ao papel pedagógico, verificando-se uma crescente diferenciação entre o papel do educador e o do conservador, gozando o segundo de crescente capital simbólico ligado à sua maior autoridade científica. As exposições passaram a ser concebidas para reunir e expor coleções resultantes do labor científico dos conservadores, havendo também um importante investimento em publicações.

Só a partir de 1946, com a criação do ICOM (Conselho Internacional de Museus), a preocupação pelos temas educativos voltou a estar presente, nomeadamente nas reuniões do Rio de Janeiro, em 1958, ou de Paris, em 1971. Estes esforços educativos culminaram na criação do Comité Internacional de Educação e Ação Cultural. Desde então, três aspetos têm centrado a análise do processo de reorientação museológica: a articulação museu-comunidade, o papel educativo do museu e a rentabilização das suas atividades.

Na década de 1960, os museus começam a entender a educação como sendo, antes de mais, um trabalho com as escolas, e a afluência massiva do público escolar aos museus possibilitou o aparecimento de gabinetes pedagógicos – *Serviços Educativos* – que se encarregam de programar visitas, formar monitores e elaborar material didático. Na década de

1970 surgiram no Reino Unido, à semelhança dos EUA, os museus itinerantes (*mobile museums*) especialmente concebidos para trabalhar com as escolas, em zonas do interior ou na periferia das cidades (Hooper-Greenhill, 1991, p. 52). Procuravam articular a especialização pedagógica dos técnicos, as coleções e uma corrente educacional dominante na época, que entendia a educação como sendo ativa.

Em 1966, a Associação Portuguesa de Museus (APOM) organizou o primeiro seminário para debater a problemática da ação educativa dos museus. Defendeu-se o estabelecimento de diálogo entre professores e conservadores de museus, no qual se debatesse a colaboração do museu com as instituições de ensino (APOM, 1971). O objetivo era pôr em prática formas de educação permanente para a cidadania, pois despertava o reconhecimento de que a aprendizagem é contínua, não se limitando aos estudos em instituições de educação formal.

Nos últimos anos, a natureza e a conceção do papel educativo dos museus evoluíram, tornando-se parte das políticas culturais. Se a educação nos museus estava limitada a proporcionar apoio a grupos restritos, como grupos escolares e de turistas, o papel educativo dos museus é agora entendido de forma mais extensiva. O trabalho do educador do museu expandiu-se correlativamente, e agora pode incluir o apoio a equipas de montagem, a realização de estudos de públicos, ou a organização de sessões educativas – presenciais (debates, oficinas, dramatizações...) e à distância (dossiês para professores, maletas pedagógicas...). Hoje, o espaço do trabalho educativo já não é apenas o “gabinete do Serviço Educativo”, mas todo o museu, com uma maior responsabilidade social. Por isso, como refere Hooper-Greenhill (1992, p. 674), a educação passou a ser vista como “a pedra de toque na condução de todo o museu”.

As mudanças sociais levaram os museus e os seus gestores a modificar estratégias e a enriquecer a sua dinâmica de apresentação para poderem comunicar com o seu público e, sobretudo, cativar os mais jovens. Em consequência, os museus estão a ser projetados de outra forma: lojas, áreas de alimentação e de descanso ocupam espaços que, no passado, continham objetos e expositores. As suas técnicas de comunicação procuram responder às necessidades dos visitantes, centrando-se mais na comunidade, escolhendo temas adequados às necessidades de minorias, propondo diferentes leituras e criando locais de debate. Por sua vez, as novas tecnologias estão também a condicionar extraordinariamente a nova visão do museu. São muitos os museus que apresentam em cd-rom ou numa página na Internet, informações sobre as suas coleções, de forma a aproximá-los dos potenciais visitantes. Rompem-se os limites arquitetónicos e superam-se distâncias geográficas com o aparecimento de museus virtuais,

facilitando o acesso individual e descentralizado do público às produções realizadas de forma mais ou menos tradicional, com o objetivo de proporcionar a sua fruição não presencial (Bellido Gant, 1998). Deste modo, os museus conseguem divulgar as suas coleções, exposições, publicações, atraindo públicos suplementares. MacDonald (2000, p. 38) afirma que “chegamos a um momento em que os museus, com as possibilidades da Internet e de interconexão dos seus bancos de informação, terão um futuro mais radioso que nunca, pois as pessoas têm tendência a verificar a veracidade das imagens através da experiência com o objeto real”. Além disso, se no passado os visitantes dos museus raramente procuravam algo fora do contacto visual com os objetos expostos, atualmente existe uma clara necessidade de abordar as exposições de forma mais próxima e ativa, numa experiência que utilize todos os sentidos.

Perante a expansão de variadíssimas formas de lazer, muitos museus defendem que, para seduzir ‘clientes’, as exposições devem ser ‘divertidas’. Mas, como refere Screven (1993, p. 5), “um museu não é um parque de atrações, é mais um objeto de cultura do que um meio de divertimento. Como, numa situação de concorrência, sobreviver sem abandonar essa razão de ser?” Garantir um lado lúdico às exposições pode suscitar a curiosidade do público e, ao mesmo tempo, encorajar o enriquecimento de conhecimentos. A dificuldade é encontrar um justo equilíbrio entre ambos. Por isso, Screven adverte (1993, p. 5): “Infelizmente, certas tentativas resultaram em exposições seguramente atraentes, mas onde a atenção não era suficientemente dirigida para os objetos expostos. Se não se tiver cuidado, os suportes visuais e os jogos eletrónicos podem arruinar as ambições pedagógicas, ocultar a mensagem e obstruir a concentração indispensável à aprendizagem.” Pérez Santos (2000, p. 52) revela uma posição semelhante, ao salientar que, “embora o valor educativo dos museus seja indiscutível, alguns autores próximos do mundo dos museus sugerem a ideia de uma mudança para valores de entretenimento. Na verdade, a diversão não é incompatível com a aprendizagem no contexto expositivo, mas deve usar-se como um meio e não como um fim”.

Hooper-Greenhill (2007) utiliza a expressão “edutainment”, que, por vezes, tem sido usada para discutir a natureza da aprendizagem no museu e implica uma distinção entre educação nos museus e nas escolas:

It is worth spending a little while unpacking this expression as it can help to reveal some of the assumptions still held about education and learning. ‘Edutainment’ brings together ‘education’ and ‘entertainment’, and by implication, positions these two opposing activities. This is necessary when ‘education’ is perceived as something different from what happens in museums. ‘Edutainment’ as an expression is an attempt to find words to conceptualise the characteristics of the learning experience within museums. (Hooper-Greenhill, 2007, p. 33)

Outros autores lembram que os museus podem também ser encarados como um legado, ou seja, como elementos do património cultural, pois incorporam a herança que se pretende conservar (Lemos, 1999). São “portas de entrada em universos temporais desaparecidos” e, ainda, “o espaço preferencial onde se investigam e divulgam os mecanismos de descoberta do passado. Como o ateliê onde diferentes artistas pesquisam os sinais do passado e constroem narrativas, moldam personagens e histórias” (Lemos, 1999, pp. 47, 50).

Em Portugal, tem-se assistido, nos últimos anos, a uma “explosão museológica”, verificando-se avanços qualitativos e quantitativos quer na reorganização de uns museus, quer na criação de outros. Este fenómeno, se acompanha uma inegável tendência da Museologia internacional e o alargamento do conceito de “património”, assume em Portugal contornos muito específicos, relacionados com as alterações políticas e institucionais ocorridas após 1974, sobretudo a partir dos novos poderes autárquicos e envolvimento das populações na salvaguarda dos seus valores culturais. Este novo desafio, decorrente do crescimento exponencial de museus, mas também das necessidades formativas, de articulação e de rentabilização de recursos, tem vindo a suscitar a reorganização dos museus³³.

Assim, depois de terem sido coleções de prestígio pessoal ou político, instrumentos de educação e de cultura, lugares de conservação do património nacional ou local, os museus têm vindo, gradualmente, a adaptar-se às necessidades de públicos mais vastos e diversificados. São, por isso, exemplos particularmente interessantes das transformações que marcaram a sociedade ocidental. Os museus têm vindo a renovar-se, a substituir práticas e filosofias. Novas ideias sobre cultura e sociedade, novas políticas, desafiam os museus a repensarem os seus objetivos e as suas propostas de interpretação e comunicação.

³³ Nesse sentido, o *Inquérito* de 1998 (IPM/OAC, 2000), enquanto documento de diagnóstico e de avaliação dos museus em Portugal, permitiu, não só reconhecer os problemas que, de um modo geral, afetavam as entidades museológicas, nomeadamente um maior apoio financeiro e formação profissional – carências mais apontadas pelas instituições inquiridas – mas também identificar as suas potencialidades.

A interpretação do património nos museus

As mudanças que se têm verificado nas últimas décadas, ao nível da educação nos museus, traduzem as transformações que se verificaram também na própria natureza da educação, quer no que respeita ao significado do termo, quer no que se espera das instituições. A aprendizagem é vista como uma participação ativa do aprendiz, concepção que elevou a experiência (distinta da informação) a um nível superior no intento de educar (Hein, 1998). Para os intérpretes do património, os saberes gerados na área da educação têm fornecido referências para contextualizar a sua ação educativa *in situ*, pondo em prática ideias da Psicologia Cognitiva. Já precursores da interpretação do património, como Tilden (1957), afirmaram a importância de se relacionar os objetos históricos a apresentar, com a experiência dos visitantes. Estas ideias foram reformuladas por Hammitt (1981) que sugeriu que as pessoas, ao receberem informação sobre um determinado meio patrimonial, codificam-na e armazenam-na em relação à que já dispõem. Numa linha de Construtivismo, argumentou que os modelos mentais que possuímos são o resultado de experiências passadas – nos mais diversos contextos intelectuais e vivenciais – e à medida que se multiplicam os contactos com determinado contexto, as unidades de informação aumentam, criando um mapa cognitivo. Para Hammitt (1981), são esses modelos mentais que determinam a perceção patrimonial ao nível do processamento de informação e da classificação de imagens visuais ou conceptuais. Mais recentemente, Beck e Cable (2002), partindo dos contributos de Tilden, insistiram na importância da análise das preconcepções dos sujeitos, considerando-a um dos princípios básicos da interpretação. Formularam quinze pontos que, embora se centrem na problemática da interpretação, também têm interesse para a aprendizagem. Destaca-se aqui o primeiro ponto: os intérpretes devem conseguir que os conteúdos das suas mensagens se relacionem com a vida dos visitantes, o que implica ter em conta as preconcepções na elaboração de mensagens significativas para os sujeitos.

A compreensão da aprendizagem como uma série de processos complexos e ao longo da vida, dá ênfase à experiência dos aprendentes, assim como ao que aprendem e como aprendem, considerando-se que a atribuição/construção de significado permite a apropriação do conhecimento, como salienta Hooper-Greenhill (2007):

Today, 'learning' as a concept is not usually used to refer to knowledge or scholarship; 'learning' is used to refer to learning processes, and implicit in the more recent interpretations of 'learning' is the idea that learning processes can occur in many different kinds of locations, and can be very diverse in character and in outcome. 'Learning' is understood as multidimensional and lifelong. (p. 34)

Hooper-Greenhill (2007) revela que no Reino Unido se tem verificado uma substituição da expressão “educação no museu” pela expressão “aprendizagem no museu”, e que esta substituição semântica representa uma “mudança filosófica na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus. A utilização da palavra ‘aprendizagem’ indica um maior foco nos processos de aprendizagem e produtos dos utilizadores” (p.4). Os museus especializam-se nos objetos que representam a cultura e, por isso, tornam-se centrais para a ação educativa quando o foco muda da palavra escrita para a interação com os objetos – ajudando a analisar, a comparar e a interpretar, a interrogar e a descobrir, de forma direta.

Quando fazem a apresentação de um objeto ao público, os museus estão a interpretar. Hooper-Greenhill (1999), numa abordagem construtivista, relaciona interpretação e hermenêutica, sugerindo que a construção de significados depende do conhecimento anterior e das crenças e valores pré-existentes: “Vemos de acordo com o que sabemos, e damos sentido de acordo com o que vemos. Desta forma, construímos os nossos significados, mas não de forma definitiva. A construção de significados depende da forma como relacionamos o passado com o presente” (p. 13). Toda a interpretação é, por isso, historicamente situada. Perceção (o que vemos), memória (o que escolhemos recordar) e pensamento lógico (o sentido que atribuímos às coisas) diferem culturalmente, porque são construções culturais. Hooper-Greenhill (1999) acrescenta: “A hermenêutica e o processo de interpretação confirmam que as pessoas constroem ativamente as interpretações da sua própria experiência” (p. 23) e o significado construído surge de um prévio conhecimento e da experiência individual, mas também das comunidades interpretativas em que o indivíduo se integra. Assim, a construção de significados é individual e social:

Learning involves meaning; things are only learnt when put into a context of meaning. People build up different perspectives on the world and inflect facts and information in different ways – they pick out different parts of bodies of knowledge to remember and to adopt. The brain never merely absorbs new information; it processes it to make it personally meaningful. This processing is done on the basis of prior knowledge, individual biographies, cultural positioning, gender and other matters. (Hooper-Greenhill, 2007, p. 35)

Esta perspetiva vai ao encontro do que Rüsen (2008a) defende relativamente ao sentido histórico patente em qualquer interpretação do passado:

Historical sense has to fulfill the condition of being capable of genetic linkage. Enabling subjective constructions to appeal to objective pre-given elements when interpreting the human past, and unfold in a significant way in relation to those elements and, at the same time, to the needs of the subjects determined by them. Sense has always been apprehended before, yet has to be formed, generated; indeed, it consists in a plausible integration of both apprehending and generating. (Rüsen, 2008a, p. 57)

Por outro lado, o crescente reconhecimento da interpretação como prática fundada nas relações sociais implicou também uma maior consciência de que os processos interpretativos que constituem o imaginário cultural não podem ser entendidos como neutros. As exposições dos museus combinam diferentes objetos ou fragmentos da cultura material, mostrando narrativas coerentes implícita ou explicitamente. Inevitavelmente selecionam, a partir das suas coleções, os objetos que serão expostos, e essa seleção conforma a narrativa visual a ser apresentada. Através da exposição e interpretação, usando objetos e textos, os museus constroem uma visão, apresentam uma história e produzem recursos para a aprendizagem. Esses processos interpretativos, que envolvem a atribuição de significado, podem ser descritos como a constituição do “currículo do museu” (Hooper-Greenhill, 2007, p. 2). Grande parte da análise da educação nos museus centra-se nos métodos (como usar objetos, como é que as pessoas aprendem), mas o conteúdo, aquilo que se pretende mostrar, e as relações entre as perspectivas culturais que os museus produzem e as identidades dos visitantes também não devem ser esquecidos.

Mattozzi (2001) equipara a interpretação à divulgação do património, diferenciando esta última da *didática do património*³⁴, cuja intervenção no âmbito do património deverá seguir também com especial atenção os contributos do campo da divulgação e, sobretudo, os da interpretação e da museologia interativa. Na mesma linha, Prats (2003) sugere os seguintes espaços de desenvolvimento comunicativo da *didática patrimonial*, cuja abordagem insere no âmbito da *Didática das Ciências Sociais*: (1) a configuração, caracterização e ativação de recursos didáticos para a explicação e interpretação do património; (2) a adequação (restauro, reconstrução, musealização, etc.) dos bens patrimoniais, sejam eles museológicos, arqueológicos, urbanísticos, monumentais, etnológicos, ambientais ou outros; (3) o estudo de públicos: atitudes, hábitos, aprendizagens, motivações, inquietudes; (4) a elaboração e avaliação de propostas didáticas (métodos, materiais, processos) para a utilização formativa dos espaços de representação patrimonial entre os diversos grupos de possíveis utilizadores; (4) a análise da função social, educativa e ideológica das atividades de ócio cultural; (5) os estudos sobre a função dos bens patrimoniais na formação de adultos e na educação para a cidadania.

³⁴ Mattozzi (2001) outorga à didática um perfil científico e disciplinar explícito: inclui a *didática do património* na didática das Ciências Sociais.

No caso específico dos museus, há uma clara função educativa, entendendo-se a educação num sentido amplo. Como refere Pérez Santos (2000, p. 51), “o museu enquadra-se no que se designa por *educação não formal*: atividades e programas organizados fora do sistema escolar, mas dirigidos com o fim de atingir objetivos educativos definidos, contrapondo-se à *educação formal*, equivalente ao ensino oficial regulamentado e sistemático”³⁵. No entanto, na relação que o museu estabelece com os seus públicos, a escola tem um papel relevante: é entre a comunidade escolar que a maioria dos museus retém a parte mais significativa da sua atividade cultural e educativa³⁶, relacionada com exposições permanentes e temporárias centradas no seu acervo – por exemplo, as visitas guiadas e os ateliês – ou inserida no meio local – itinerários e visitas a sítios de interesse histórico.

³⁵ Os termos não distinguem possíveis características da educação que tem lugar nas duas instituições. Ambos se referem a lugares onde a aprendizagem pode ser facilitada através do uso de objetos, a educação inclui descoberta e/ou construção de significados, e os aprendizes tornam-se responsáveis pelas suas atividades. Os termos descrevem os atributos administrativos dos espaços educativos, pelo que não devem ser usados para descrever qualidades pedagógicas (Hein, 1998, p. 7).

³⁶ Há, atualmente, uma diversidade de atividades para grupos escolares, muitas delas dinamizadas por serviços educativos, e produção de recursos (publicações e formação) que apoiam a visita orientada pelos professores, embora muitos museus e sítios não o façam ainda.

2.2. O uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História

No contexto europeu, o estudo *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997), a que já se fez referência, revelou que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História³⁷. Contudo, como salienta Pais (1999), para estes jovens as aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas de História concentram-se em duas principais dimensões: “a *factual* – ‘procuramos conhecer os principais factos da História’ – e a *regionalista/patrimonial* – ‘aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas’ e ‘aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade” (p. 54).

Alguns autores, como Calaf (2006), defendem que o ‘olhar’ educativo sobre o património é essencial para que se compreendam os processos de valoração e de apropriação simbólica do património pelos indivíduos, relacionando teoria e prática. No entanto o património é uma realidade multifacetada, sendo também múltiplas as ‘olhares’ ou abordagens que a ele se podem dirigir. Nesta linha, Fontal (2003) considera que o património, e particularmente o património cultural, pode ser entendido como conteúdo em si mesmo, de forma que a educação patrimonial poderia figurar como disciplina específica e independente. Embora as técnicas e procedimentos utilizados pela educação patrimonial – para a qual propõe um *modelo integral* – se possam adequar quer ao contexto formal quer ao âmbito não formal de educação, seriam regulados por um conjunto de critérios específicos com uma dimensão multidisciplinar, relacionando as didáticas das ciências sociais e a educação artística e em museus.

Por sua vez, Estepa e Cuenca (2006) consideram que a *didática do património* deve integrar-se no processo educativo, dentro das grandes metas estabelecidas para a educação sistematizada, a formação da cidadania em geral e para as didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular. Segundo estes autores, devemos estabelecer critérios básicos relativos à inserção do património no currículo, “partindo de *para quê* educamos em património, *que* formação patrimonial devemos promover e *como* a desenvolvemos e a avaliamos” (p. 53). Neste sentido, consideram que a finalidade básica da *didática do património* é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais

³⁷ Segundo Pais (1999, p. 34), os *legados históricos* são as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isto é: ‘museus e lugares históricos’ e ‘documentação/fontes históricas’, embora mostrem mais agrado pelos primeiros do que por legados escritos.

se definam como fontes para a sua análise, a partir dos quais se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades. Para o cumprimento de tais finalidades, Estepa e Cuenca (2006) salientam que a seleção dos conteúdos a ensinar deve partir de uma profunda análise crítica, nomeadamente do ponto de vista epistemológico de cada uma das disciplinas envolvidas, destacando ainda o papel das fontes patrimoniais no “conhecimento social e como facilitadoras da compreensão de conceitos mais abstratos como mudança/permanência e evolução temporal” (p. 54). No que respeita à metodologia, estes autores consideram a investigação escolar como o enfoque mais adequado para propiciar aprendizagens significativas, onde a exploração e a investigação do meio, partindo de problemas próximos dos interesses dos alunos, recolhendo informação de diversas fontes e chegando a conclusões sobre os problemas colocados inicialmente, constitui o eixo fundamental da sequência de atividades da aula. Um tratamento idêntico pode realizar-se no âmbito não formal, tendo sempre em conta as diferenças entre os contextos. Esta abordagem propicia a articulação de estratégias metodológicas, se possível através do contacto direto com os elementos patrimoniais e a sua contextualização temporal, espacial, social e funcional, em relação com o valor desses referentes no passado e na atualidade. Estepa e Cuenca (2006) consideram que “a partir de um património próximo do contexto do aluno, que se articula como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem”, é possível planificar atividades baseadas no “contraste de informação, colocando questões do tipo como era/como é/o que mudou” (p. 57), nas quais se articule uma tripla sequência baseada na obtenção de informação, reflexão sobre a informação e comunicação dos resultados.

Em Portugal, o Currículo Nacional do Ensino Básico inclui o “contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local” (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 91), mas não atribui esta temática do património a uma área curricular específica. Nesta perspetiva, a Educação Histórica pode assumir um papel essencial na educação patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado, como mostram os estudos de Barton (2001b), Cooper (1992, 2004), Nakou (2001, 2003) Levstik, Henderson e Schlarb (2005), Schmidt e Garcia (2006, 2007) e Cainelli (2006), entre outros.

Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, parece ser fundamental o papel da disciplina de História, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (enquanto enfoque deste estudo), na sua implementação e aplicação em atividades escolares. Dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial, e que resulta da heterogeneidade inerente ao património (desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel...), parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e a investigação dessas atividades no âmbito da Educação Histórica.

Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação refletida – daí a posição ambivalente de tanto ser considerada uma disciplina aborrecida como um tema de entretenimento, superficial, intelectualmente pouco desafiador (Cooper, 1992) – também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da História local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola.

No campo específico do ensino e aprendizagem da História, o contacto direto com as fontes primárias patrimoniais é um recurso – embora não o único – para elaborar/implementar estratégias educativas. A sua área de interesse estende-se cada vez mais a contextos não formais de ensino e aprendizagem: interessa conhecer como os sujeitos aprendem metodologias e conceitos históricos, nos mais diversos contextos e com diversas técnicas.

A educação patrimonial pode ser desenvolvida com grupos de diferentes idades. No entanto, poucas escolas a incluem no seu projeto educativo – através de um ‘clube do património’, por exemplo –, e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Por outro lado, os resultados de alguns estudos centrados no meio local e de diversos encontros académicos ou profissionais (Barca, 2003) têm vindo a mostrar a importância da educação patrimonial nas experiências de aprendizagem dos alunos e a necessidade de uma maior reflexão sobre a sua introdução no currículo.

Neste contexto, Nakou (2003) lembra que os museus podem oferecer um ambiente educativo privilegiado para diversas áreas do conhecimento, nomeadamente a História, estimulando o pensamento histórico dos alunos, uma vez que se rodeiam de fontes materiais enquanto evidência da vida de uma comunidade humana no passado. Enquanto no ambiente

escolar as crianças tendem a reproduzir acriticamente a informação, no museu as crianças parecem ‘ver’ os objetos em termos históricos, mesmo quando se trata de tarefas de ‘história livre’. Além disso, as interpretações históricas dos alunos acerca dos objetos do museu parecem estar relacionadas com uma série de interpretações estéticas, psicológicas, museológicas e arqueológicas, pelo que o estudo sobre o pensamento histórico deverá ter em consideração o substrato cultural, social e educacional dos indivíduos. Assim, considerando que os objetos museológicos podem ter diversas interpretações, históricas ou não, Nakou (2006b) salienta que devem ser apresentados num contexto museológico, histórico e educacional, dado que: “as fontes devem ser interpretadas em termos históricos para se tornarem evidência histórica sobre o passado; carregam mensagens para além do significado restrito obtido em qualquer interpretação pessoal, social ou museológica”; por isso, “devemos ‘ler’ o museu como uma narrativa na qual objetos, depoimentos orais, imagens, heranças tangíveis ou intangíveis, sejam ajustados de acordo com interpretações abertas ou fechadas dos museus” (p. 269). No entanto, apesar de mais abertos a interpretações alternativas do que as fontes escritas, os objetos e imagens, museus e sítios arqueológicos ou históricos, não colocam, segundo Nakou (2006a), o tipo de dificuldades linguísticas que aquelas põem aos alunos quanto à sua interpretação como evidência histórica, pelo menos quando estão isolados do seu contexto histórico concreto. Ainda assim, é conveniente que os jovens tenham algum conhecimento de métodos de investigação sobre aprendizagem com objetos em contexto:

It should be noted here that, in contrast with digital representations, material representations of reality, mainly because of their material nature, imply their representative character, because they interfere between the represented reality and us, and, thus, call for an interpretation, i.e. they call us to interpret them in order to approach the complex reality they partially represent (Nakou, 2006a).

Hoffman (2008), considerando central a questão da ‘visibilidade’ da história, definiu três categorias relativamente ao modo como o passado é incorporado nos objetos: ‘traço’, ‘forma’ e ‘simbolismo’. Considera que as qualidades visuais (e tácteis) dos objetos servem mais, ou diferentes, narrativas do que a linguagem, pois esta última tem à sua disposição alguns conceitos para uma diversidade de formas, enquanto a imagem, ou o objeto real, apenas toma uma das múltiplas formas possíveis. E a forma que, “pela sua manifesta singularidade, permite a presença de diferentes formas latentes” (p. 184) é o que designa ‘simbolismo’.

Emmison e Smith (2000) sugerem que a ‘descodificação’ e a ‘leitura’ dos objetos podem “oferecer possibilidades ainda mais ricas do que no caso de imagens bidimensionais” (p. 110), não devendo, qualquer deles ser usado de forma meramente ilustrativa. Defendem que os objetos e edifícios, tal como as imagens, carregam significados visuais, sendo também símbolos que usamos para estabelecer identidades. Por isso, podem usar-se “considerações espaciais para determinar as várias categorias ou tipos de dados visuais disponíveis”, que potencialmente incluem qualquer objeto, pessoa, lugar, evento ou acontecimento observável aos olhos humanos, uma vez que “interferem nas formas como vemos o significado desses dados” (p. 5), pois não existem isoladamente, mas em contextos específicos. Emmison e Smith (2000) destacam uma vantagem dos objetos: “são geralmente mais democráticos do que muitos dados publicados, estão relacionados com a experiência e atividades quotidianas, proporcionando um melhor indicador de estilos de vida, escolhas e experiências da gente comum” (p. 111). Por isso, na análise de lugares e espaços, que designam como “dados visuais vividos” (p. 152), estes são vistos como contextos espaciais para se compreender os objetos, podendo ser descodificados porque, de certa forma, são textos, como as imagens e os objetos.

Do mesmo modo, Lynch (2008) argumenta que os atributos físicos dos espaços públicos proporcionam sinais e evidências visuais e espaciais que estruturam a sua identidade e articulam-se com aspetos culturais e históricos mais latos: “para ser válido, um espaço público deve ser *legível*, o que significa que deve ser descodificável pelas pessoas comuns” (p. 11). Nesse sentido, Ramos (2004a) propõe uma pedagogia pedestre, “percepção do andarilho que tem generosidade para perceber o tanto de tempo que há no espaço”, uma “educação caminhante” (p. 46), advertindo que se apagarmos a materialidade do passado que está, por exemplo, na própria configuração urbana, “vamos esvaziando o jogo do tempo, aniquilando o processo educativo de entrar em contacto com o tanto de experiência vivida que pode ser encontrado no mundo dos objetos” (p. 81).

Proporcionar aos jovens a experiência única do contacto direto, vivencial, com diferentes tipologias de património e iniciá-los na leitura dos bens patrimoniais, a níveis cada vez mais sofisticados, são práticas educativas com enormes potencialidades. Como salienta Ramos (2004b) se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar a leitura da história que há nos objetos. Nesse sentido, o autor afirma que uma “História dos Objetos” pressupõe o estudo da “História nos Objetos”, uma vez que “o objeto é tratado como indicio de traços culturais que vão ser interpretados na exposição do museu ou na sala de aula” (p. 8). Lembra ainda que no

quotidiano usamos uma infinidade de objetos, mas raramente pensamos sobre eles, o que limita também a reflexão sobre os objetos dos museus. Por isso, defende a realização de atividades vinculadas à “historicidade dos objetos” na sala de aula, para que o professor motive a percepção dos alunos a partir de materiais do cotidiano, pois pela “aventura de conhecer através de perguntas sobre objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica” (Ramos, 2004b, p. 9), o que favorece o desenvolvimento de uma postura crítica sobre o mundo.

Os objetos, em museus ou sítios históricos, podem tornar-se fontes de educação patrimonial e, nesse sentido, a aprendizagem de História não se realiza somente na sala de aula, pois como sugere Ramos (2004a, p. 48) “a pedagogia do objeto pode usar-se em muitos outros territórios”. Neste contexto, as atividades no âmbito da comunidade local podem constituir um método válido para a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência quotidiana até conceitos históricos mais avançados. Harnett (2006), por exemplo, salienta o potencial da utilização do *British Empire and Commonwealth Museum*, em *Bristol*, como recurso para a aprendizagem de História, ao proporcionar a oportunidade de muitas crianças investigarem as suas origens. Além disso, uma abordagem local dos conteúdos pode estimular os alunos a trabalharem de forma reflexiva e crítica, envolvendo-se tanto na vertente teórica como na prática, pois implica também a ligação à comunidade. Também o já aqui referido Projeto *Recriando Histórias* da Universidade Federal do Paraná (Brasil), coordenado por Schmidt e Garcia (2006, 2007), constituiu um exemplo significativo de como é possível desenvolver processos de ensino e aprendizagem da História em que os alunos trabalham sobre objetos recolhidos na sua comunidade, de forma a construírem conhecimento histórico, que por sua vez permite orientar a sua ação em novas situações. Garcia (2008) salienta ainda que este projeto, ao organizar o ensino a partir dos documentos coletados nos arquivos familiares, não propôs a substituição do conteúdo curricular por conteúdos de História local, mas parte do pressuposto que a partir das fontes e dos materiais que os alunos produzem, é possível dar um novo sentido aos conteúdos, porque se encontram “referenciados nas experiências individuais e coletivas dos alunos e professores, na dimensão cultural daquela comunidade” (p. 125).

A investigação a que já se fez referência no Capítulo II tem afirmado a possibilidade de desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e dos jovens, nomeadamente da noção de temporalidade histórica, por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material (Barton, 2001b; Cooper, 1992, 2004; Cainelli, 2006; Levstik, Henderson & Schlarb, 2005; Nakou, 2001,

2003; Schmidt e Garcia, 2007; Wineburg, 1991, 2000) e do professor (Alves, 2007; Gago, 2007; Levstik, 2000). Assim, a realização de atividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma localidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, o que envolve, não só a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas, mas também a experimentação de procedimentos metodológicos que permitam aos alunos a interpretação de diferentes fontes históricas (Ashby, 2003; Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Barton, 2008a; Lee, 2005; Lee & Ashby, 1987; Shemilt, 1987), facilitando a compreensão da evidência histórica. Os resultados destes diversos estudos demonstram que não há base para se pensar que tais compreensões estão para além das capacidades das crianças (Barton, 2001b), mas devem dar-se aos alunos “os meios para responderem às questões que ainda não aprenderam a colocar” (Shemilt, 1987, p. 43).

Já em 1978, Dickinson, Gard e Lee chamavam a atenção para o facto de ser demasiado simplista a asserção de que a natureza concreta dos materiais históricos – tais como vestígios arqueológicos, edifícios históricos, imagens, cartas e documentos originais – ajudaria as crianças a descobrirem acerca do passado:

But what makes them *historical* materials is our understanding of them, and that is *not* concrete. This means that if we are to succeed in using primary sources for anything more than arousing interest then our children must understand them as saying something about the past. It is tempting, but misleading, to ignore this fact and to assume that children are automatically getting closer to ‘real’ history if they are given primary sources. (Dickinson, Gard & Lee, 1978, p. 3)

O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos devem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, tal como nos museus ou noutros locais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo. Os alunos precisam de tempo para aprenderem a ‘ler’ objetos, tal como o necessitam para ler textos, e de conhecer os princípios básicos da sua análise. Aprender História é em grande parte aprender a questionar. Desta forma, os alunos não só desenvolvem competências para interpretar um sítio, edifício ou objeto, mas também as podem aplicar a outros objetos ou locais de interesse histórico.

Segundo Alvarado e Herr (2003), um aspeto essencial da aprendizagem baseada em objetos é que o seu uso pode servir de veículo para o desenvolvimento da compreensão de conceitos; além disso, pode envolver a colocação de questões iniciais que estimulem o pensamento dos alunos e de questões orientadoras que levem os alunos a focalizar os objetos, utilizando-os para descobrir informação, colocar as suas próprias questões e formular hipóteses, e partilhar as suas conclusões com os colegas. Salientam que o professor não deverá revelar aos alunos as relações entre os artefactos, devem ser eles a descobri-las.

Também Andreetti (1993) salienta a importância de as crianças lidarem com objetos na sala de aula e em museus, como um processo e não um momento, pois precisam de tempo e de orientação para aprenderem a 'ler' objetos, ou seja, os "princípios básicos de análise de um artefacto e inferir informação acerca do passado" (p. 21). Lembra que os objetos têm, geralmente, uma função prática e uma função social, e que as observações dos alunos podem ser orientadas no sentido de se organizarem de forma lógica, atendendo à tecnologia do objeto (por exemplo, os materiais usados), às condições (circunstâncias em que foi preservado), ao estilo, à área de produção (inscrições que possam revelar informação sobre artífices). Destaca, ainda, a realização de atividades com fontes arqueológicas, sem facultar informações prévias aos alunos, mas colocando questões que os levem a interpretar e a apresentar as suas explicações, gerando o debate. O objetivo não é que os alunos deem respostas aceites, mas que "aprendam a observar e relacionem as evidências de forma a suportar uma teoria" (p. 29).

Durbin, Morris e Wilkinson (1996) defendem que saber como interpretar objetos cria ligações positivas entre os alunos e outras sociedades no passado e no presente; os objetos proporcionam "uma experiência concreta que elucida o pensamento abstrato, ajuda a memorização, pois as sensações físicas e emoções são retidas durante mais tempo do que as ideias obtidas pelas palavras" (p. 4). Salientam que o estudo dos objetos permite desenvolver a aprendizagem de diversos conceitos, tais como, cronologia, mudança, continuidade, disponibilidade de materiais, qualidade estética, tipicidade, viés, estilo e gosto, original, cópia, imitação, herança/património, coleção, preservação e conservação. Chamam, também, a atenção para a necessidade de se orientar os alunos no sentido de observarem os sinais que mostram o uso original e a função atual dos objetos, e de reconhecerem que um objeto pode não ser valorizado numa sociedade mas tê-lo sido noutras sociedades, ou ter um significado social, religioso ou político e não ter o mesmo valor para diferentes indivíduos; para se conhecer o significado de um objeto, deve-se "analisar o que ele revela acerca das pessoas que o fizeram,

usaram e preservaram, do seu estatuto, hábitos e comportamentos sociais, recursos, economia, tecnologia, política e religião” (Durbin, Morris & Wilkinson, 1996, p. 10). Para se ensinar e aprender com base em objetos, por vezes é mais apropriado fazê-lo na sala de aula e, noutras ocasiões, visitar sítios históricos e museus. Mas, segundo estes autores, estas visitas serão mais proveitosas se os alunos já tiverem aprendido técnicas de análise de objetos na aula.

Nem todas as crianças vivem rodeadas de vestígios do passado que façam sentido no seu presente. Por isso, observar objetos ou um sítio histórico pode constituir uma experiência educativa privilegiada para estimular o pensamento histórico dos alunos através da interpretação de fontes relacionadas com diversos aspetos da vida de uma comunidade humana no passado. Se, por um lado, a base do conhecimento resulta sobretudo do facto de se observar os objetos em contexto, descobrir como interagem e que características se destacam, por outro lado, as respostas dos alunos são mais difíceis de prever fora do ambiente da sala de aula. Neste âmbito, é fundamental, também, a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos, pois a progressão no pensamento histórico implica também o reconhecimento da evidência histórica como meio para compreender conceitos históricos e sociais, e acima de tudo, envolve aprendizagens significativas, em contexto.

No estudo *Guimarães, centro histórico: património e educação*, Pinto (2003) procurou indagar as concepções de crianças e adolescentes sobre o património em contexto de observação direta, através de um estudo empírico predominantemente qualitativo, de natureza descritiva, que assumiu características exploratórias em termos de investigação sistemática neste domínio, em Portugal. Com o estudo empírico, pretendeu esclarecer as seguintes questões: (1) Quais as concepções de crianças e adolescentes sobre o património integrado no “Centro Histórico” de Guimarães?; (1a) Que níveis conceptuais revelam num contexto de observação direta do património?; (1b) Que fontes de conhecimento utilizam?; (2) Quais as possibilidades de Educação Patrimonial suscitadas por uma experiência organizada de contacto com o património? Para a recolha de dados, elaborou instrumentos aplicados numa experiência educativa – um percurso no centro histórico de Guimarães, com 35 participantes³⁸, crianças e adolescentes

³⁸ Pinto (2003) optou, neste estudo, por uma análise intensiva de uma amostra de trinta e cinco participantes (vinte participantes, no estudo final). Para a seleção da amostra, decidiu-se utilizar estas faixas etárias (entre os 8 e os 14 anos de idade) como unidades base de análise, por corresponderem a idades nas quais a Educação Patrimonial parece ter grande receptividade, e que vai, também, de encontro às intenções expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico, assim como aos resultados do estudo europeu referido por J. M. Pais (1999). Teve-se ainda, em conta a literatura existente na linha de pesquisas sobre Cognição Situada em História, que aponta para a possibilidade de crianças (a partir dos 7-8 anos, pelo menos) e adolescentes darem sentido a situações multiperspectivadas e de incerteza, desde que se revistam de significado humano (Cooper, 1992; Barca 2000; Lee, 2001). Por outro lado, a observação de jovens de duas faixas etárias permitiria constatar semelhanças e especificidades entre estes dois grupos na vivência de uma experiência idêntica.

residentes na cidade, divididos em dois grupos (8-11 anos e 12-14 anos). A par da exploração do Guia, *À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães*, por cada participante ao longo do percurso, os jovens foram convidados a partilharem com os restantes elementos do grupo, as suas perceções acerca dos edifícios observados e dos locais que iam percorrendo. Utilizou uma metodologia de análise de dados predominantemente qualitativa, que permitiu ensaiar um modelo de categorização, delineado por enunciados teóricos de Educação em Museus (Aguillera & Villalba, 1998) em cruzamento com estudos em Cognição Situada em História (Lee & Ashby, 2001; Shemilt, 1987): (1) verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal; (2) verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita; e (3) reflexão criativa e personalizada, num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores. Os resultados deste estudo mostraram que a exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, e estes podem atingir níveis conceptuais mais ou menos elaborados em relação ao património – acerca de acontecimentos e personalidades históricas, mudança e continuidade, reconstrução e preservação – sem uma relação absoluta com a faixa etária. Algumas crianças de 8 a 11 anos demonstraram desempenho adequado em tarefas idênticas às dos adolescentes entre 12 e 14 anos, embora uma reflexão criativa e personalizada, no nível definido como representativo de uma maior elaboração em termos de opinião pessoal fundamentada, tenha surgido sobretudo entre os adolescentes. Este estudo de Pinto (2003) revelou, ainda, que o contacto direto com o património possibilita aos jovens a expressão de um pensamento histórico sobre as alterações verificadas no património urbano, para além dos limites da sua educação escolar, familiar ou do meio local. Para tal não basta que os educadores apresentem propostas em termos prescritivos e impressionistas, pois a elaboração de materiais educativos, no plano metodológico ou noutro, exige um processo cuidadoso que atente na adequação de aspetos como a formulação de questões, as propostas de tarefas e a duração das atividades, e a avaliação dos materiais, permitindo experiências educativas com intervenientes de níveis etários diferentes, em contextos diversos.

Neste âmbito, as abordagens de História local podem levar os alunos a refletirem sobre evidência histórica, a questionarem, a ouvirem diferentes argumentos, a justificarem decisões. Como salientam Ashby, Lee e Shemilt (2005), os alunos chegam à sala de aula com ideias prévias, mas a relação entre essas ideias prévias a analisar e os conhecimentos de conceitos-

chave a ensinar é essencial para assegurar que se verifica a progressão dos conhecimentos dos alunos. Os professores podem desenvolver nos alunos a consciência dos seus conhecimentos e de que algumas questões resolvem problemas enquanto outras respostas não o fazem. Este tipo de consciência também ajuda os alunos a reconhecer que as respostas de outros colegas podem ser relevantes para a resolução dos seus problemas.

O sucesso destas práticas passa, também, pela existência de docentes atentos e abertos às possibilidades educativas do património (Aguilera e Villalba, 1998) e que proporcionem abordagens educativas que estimulem o pensamento histórico dos jovens e o desenvolvimento de capacidades de investigação e de leitura das fontes em múltiplas perspetivas. Os professores podem planear o desenvolvimento das competências de uso e exploração de fontes patrimoniais pelos alunos com vista a uma compreensão histórica contextualizada, com oportunidade de tratar o conceito de evidência histórica, não devendo, por isso, limitar-se a analisar o trabalho de historiadores.

A produção de materiais educativos para a interpretação do património pode fazer-se de modo puramente técnico ou fundamentado numa investigação que defina objetivos, desenvolva modelos, os experimente e avalie. No entanto, há uma diversidade de ‘olhares’, de abordagens, que nos dão conta da complexidade patrimonial. Nesse sentido, é essencial conhecer que concepções de património revelam os professores e como abordam o uso de fontes patrimoniais nas atividades de ensino e aprendizagem.

Barton e Levstik (2004) consideram que os esforços no sentido de desenvolver a compreensão dos professores sobre os métodos de ensino ainda têm pouco impacto nas práticas escolares. Nas duas últimas décadas, a maioria das teorias e pesquisas sobre educação de professores e desenvolvimento profissional focou precisamente nas ideias negligenciadas no período anterior³⁹ – o seu papel ativo no desenho e implementação da educação. Este trabalho tem sido fundamentado na ideia de que os professores são os principais responsáveis pelo que acontece nas suas aulas; selecionam e transformam currículos, recursos e estratégias educativas para proporcionar atividades de aprendizagem concretas para os alunos. Barton e

³⁹ As perspetivas sobre o papel dos professores no desenvolvimento do ensino conheceram diversas transformações desde meados do século XX. Na década de 1960, diversas organizações criaram e testaram novos materiais e atividades escolares que se centravam nos conceitos e procedimentos das disciplinas académicas. Embora não excluíssem diretamente o conhecimento dos professores, estes movimentos esperaram promover a reforma educativa desenvolvendo materiais curriculares sem atender às ideias dos professores – estes eram responsáveis pela implementação das inovações desenvolvidas por outros. Em meados da década de 1970, os esforços reformistas (tal como a investigação académica) incidiram menos na inovação curricular e mais nos ‘comportamentos dos professores’ – o conjunto de aptidões genéricas que se acreditava resultarem em níveis mais elevados das aquisições dos alunos. Embora esta abordagem colocasse os professores no centro do desenvolvimento educacional, atendia menos ao seu papel como profissionais do que às mudanças comportamentais (Barton & Levstik, 2004).

Levstik (2004) consideram que, “se as decisões dos professores moldam as experiências educativas dos seus alunos, parece lógico assumir que precisamos compreender o pensamento que está por detrás dessas decisões” (p. 245), e grande parte da investigação tem sido centrada neste objetivo.

Em Portugal, o estudo de Magalhães (2002) sobre concepções de História e de ensino de História, procurou conhecer a adesão dos professores (96 professores de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que exerciam funções na área geográfica da Direção Regional de Educação do Alentejo) a diferentes concepções de História e do seu ensino, utilizando um questionário com “dezasseis citações de autores que procuravam espelhar a diversidade de percursos da História”, trinta afirmações sobre o ensino da História, que visavam equacionar alguns dos problemas tornados manifestos pela investigação já existente” e “uma situação concreta de aula sobre um tema do programa de História do 8º ano de escolaridade (p. 224). Os professores participantes revelaram seis concepções distintas de História, às quais aderiram de forma desigual, e que Magalhães (2002) designou como: (a) Ciência positiva; (b) Não ciência; (c) Conhecimento relativo; (d) Ciência global; (e) Ciência social, e (f) Ciência da temporalidade. Estes professores manifestaram, também, preocupações com o ensino da História, que a investigadora agrupou em seis conjuntos: (1) Preocupações com as competências dos alunos; (2) Preocupações com as vivências e contextos dos alunos; (3) Preocupações com a neutralidade do professor; (4) Preocupações de tipo tradicionalista; (5) Preocupações com a educação para a cidadania; (6) Preocupações instrumentais. O estudo permitiu, ainda, apurar alguns indicadores da forma como, em situação de sala de aula, os professores escolhem as fontes a explorar com os alunos. Entre as conclusões do estudo, a investigadora refere o facto de os professores, perante uma situação concreta, terem optado por escolher, para as suas aulas, fontes históricas que consideraram apelativas (fontes iconográficas, por exemplo) e ignorarem aquelas que pareciam desconhecer ou consideravam ‘difíceis’ para os seus alunos; manifestaram também “disponibilidade para partilharem com os seus alunos o protagonismo na sala de aula, identificando tipos de atividade para professores e alunos que se diriam quase simétricas” (p. 225), umas mais centradas no professor, outras com tarefas realizadas de forma autónoma pelos alunos.

Em Espanha, Estepa e Cuenca (2006) desenvolveram um estudo com uma equipa de trabalho interdisciplinar (didática das ciências sociais e didática das ciências experimentais), aplicando um questionário a 126 professores do ensino secundário das províncias de Huelva,

Sevilha e Cádiz, e a 31 gestores de museus e centros de interpretação do património desse mesmo âmbito territorial. Considerando que as instituições educativas e a educação não formal, agindo complementarmente, são as áreas que mais contribuem para a formação patrimonial da sociedade, partiram da seguinte hipótese:

Las concepciones y conocimientos de los profesores y gestores patrimoniales, así como las transmitidas por los centros de interpretación del patrimonio (museos, centros de recepción, parques y parajes naturales) vienen sesgadas por su formación académica y profesional, definida por una fuerte especialización disciplinar y por profundas carencias formativas en didáctica y difusión, lo que viene a ser un obstáculo para facilitar al alumnado, y a la sociedad en general, una interpretación holística e culturalmente significativa del patrimonio. (Estepa & Cuenca, 2006, p. 51)

Os autores desenharam um sistema de categorias que dirigiu o processo de investigação, definindo o questionário para a obtenção de dados e o processo de análise. Cada uma das três categorias propostas foi dividida em subcategorias, revelando várias dimensões de análise (Estepa e Cuenca, 2006, pp. 58-59):

1. “conceito e tipologia patrimonial”;
 - 1.1. “perspetivas sobre o património”, aprofunda a conceção que se tem de património e que critério se usa para determinar o que é ou não património;
 - 1.2. “tipos de património”, estabelece uma gradação em relação à tipologia de património que vai desde uma visão comum, com o referente natural ou histórico-artístico, até à mais complexa, caracterizada por uma conceção holística;
2. “modelo de ensino e divulgação do património”;
 - 2.1. “papel do património nos programas educativos e de divulgação”, valoriza o uso que se dá ao património na formação dos indivíduos e dos cidadãos;
 - 2.2. “papel de emissores e recetores no ensino e divulgação do património”, centra-se no tipo de comunicação existente entre docentes e alunos ou entre centros de interpretação e público;
 - 2.3. “integração de conteúdos”, revê o nível de inter-relação entre conceitos, informações, procedimentos, atitudes e valores socioculturais;
 - 2.4. “finalidade do ensino e divulgação do património”, aborda a justificação de se ensinar o património;
3. “património e identidade”;
 - 3.1. “escala de identidade”, aborda a possível gradação existente desde uma visão individualista nos critérios de determinação do identitário até abordagens genéricas propensas ao reconhecimento de uma identidade múltipla e intercultural;
 - 3.2. ‘tipologia patrimonial e identidade’, revela o tipo de representação patrimonial que está mais relacionada com a visão simbólico-identitária dos indivíduos.

A análise, relativamente à primeira categoria do estudo (Estepa e Cuenca, 2006, pp. 62-63), mostrou uma visão restritiva do conceito de património por parte dos docentes – cerca de

50% da amostra – e, quanto à tipologia patrimonial, os referentes tecnológicos e alguns etnológicos foram os menos considerados. Em relação à segunda categoria, uma elevada percentagem (42%) declarou utilizar só às vezes o património; 25% quase sempre, e 18,3% sempre. A visita a elementos patrimoniais foi a atividade mais citada (38,2%), seguida à distância pela explicação do professor (10,4%). Nestas atividades predomina a comunicação unidirecional, sendo escassos os jogos de simulação e as oficinas. Quanto às finalidades, a mais valorizada foi a “sensibilização para a conservação dos elementos patrimoniais naturais e culturais”, seguida do “conhecimento, interpretação e respeito dos traços científico-naturais que identificam e simbolizam as diferentes sociedades”, metas educativas de tipo tradicional. No que respeita à terceira categoria, “património e identidade”, houve uma grande dispersão das respostas que poderia justificar-se pela identificação pessoal com os inquiridos ou com suas raízes culturais. Estepa e Cuenca (2006) destacaram ainda que, relativamente às identidades, se constatou uma escala desde o local ao universal e da experiência pessoal próxima a uma mais ampla ou comportando um elevado grau de abstração.

No Reino Unido, Cooper (1992) descreveu três *workshops* (com diferentes durações: um fim de semana; meio dia; um dia) realizados com o objetivo de desenvolver a confiança dos professores do ensino primário na abordagem de temas de História com os seus alunos. Experimentaram eles próprios os processos relacionados com a aprendizagem acerca do passado através da resolução ativa de problemas, podendo, depois, transferir esses processos para experiências adequadas aos alunos de diferentes idades. Numa das experiências em que foram usados retratos e fontes escritas, os professores consideraram o exercício difícil, alegando que deveriam possuir um vasto corpo de conhecimento para resolverem o problema. Alguns deles revelaram nunca ter trabalhado com fontes primárias antes da licenciatura, pois só comparavam narrativas de historiadores profissionais. Outros referiram que levantaram, “pela primeira vez, questões sobre a natureza da História” (p. 122).

Nos Estados Unidos, Gerwin (2006) comparou as abordagens de dois historiadores, um professor de História e um profissional de museu em relação a um conjunto de objetos de museu: o primeiro baseou a pesquisa com vista a uma história analítica de um momento específico no tempo; o segundo selecionou três objetos para ilustrar, autenticar e dar corpo à sua narrativa social da vida em Nova Iorque durante o século XIX; o terceiro focou um só objeto e usou uma meta-narrativa acerca das narrativas históricas ensinadas nas escolas ou dos tipos de objetos expostos nos museus; o quarto participante apresentou as ferramentas para trabalhar

com objetos de uma forma disciplinar que poderia levar a qualquer uma dessas narrativas. Gerwin (2006) salientou que a proposta de exploração deste último, apesar de consistir num item pedagógico ‘livre de conteúdo’, incorpora uma preocupação por uma abordagem disciplinar dos itens, guiando os alunos pelo tipo de questões que os investigadores colocam acerca dos objetos e envolvendo-os no processo de questionamento acerca da sua significância.

Em Singapura, Chee (2006) estudou o uso de museus por professores em formação inicial e chamou a atenção para a necessidade de os professores aprenderem a refletir sobre as suas próprias experiências e a avançarem na análise da sua aprendizagem e construção de significados em ambiente de museu. Normalmente, o foco das visitas prévias centra-se na planificação e a primeira reação dos professores é pensarem no que os alunos podem fazer; por isso, este estudo propõe que as visitas prévias também se centrem na aprendizagem dos professores. Chee (2006) esclareceu que isto não significa que os professores não aprendam quando planificam as visitas, mas geralmente não se consideram a si próprios como visitantes e aprendentes, antes de tudo. E salientou que, enquanto os professores não forem capazes de experimentar o museu desta forma, desperdiçam conhecimentos valiosos para a aprendizagem e outras abordagens possíveis para estruturar as experiências de aprendizagem dos alunos.

Em Portugal, se o conhecimento sobre o trabalho dos alunos com fontes patrimoniais ainda é bastante limitado, é-o ainda mais no que respeita às perspetivas dos professores quanto à abordagem da evidência histórica como estratégia de ensino. Pais (1999) lembrou que, no estudo europeu *Youth and History*, os alunos portugueses foram os que mais disseram recorrer a formas lúdicas e participativas da aprendizagem da História – embora apenas 15% se envolvam nestas visitas frequentemente ou muito frequentemente –, que compreendem também *representações de papéis históricos e participação em iniciativas locais*. Esta poderá ser, segundo Pais (1999), uma forma de aprendizagem da História a incentivar, dado que “a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado” (p. 44). Contudo, “os professores das escolas portuguesas afirmam que as modalidades de aprendizagem lúdicas e participativas ocorrem com maior frequência do que aquela que é indicada pelos seus alunos” (p. 45), e os jovens tendem a “valorizar mais a história próxima do seu meio social envolvente” do que os seus professores julgam (p. 70). Por sua vez, quando se afere o “interesse dos jovens europeus pela história de diferentes áreas geográficas” (p. 74), o maior interesse dirige-se à história do país, embora o interesse pela história da localidade onde vivem ou das regiões seja

maior que o interesse pela história da Europa ou do resto do mundo. Por isso, Pais (1999) questiona: “deverão os desenhos curriculares responder mais à especificidade dos contextos localistas ou às tendências mais globalizantes em que o ensino da História se pode processar?”, e “até onde deve chegar a responsabilidade ou autonomia dos professores de História na construção ou adaptação de tais desenhos curriculares?” (p. 75).

Os currículos de História em Portugal têm seguido uma vertente pedagógica que decorre de uma opção construtivista segundo a qual o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas pode proporcionar a constituição de um quadro de referências útil, se objeto de apropriação consciente pelos jovens (Mendes, 2002). Para tal, propõem diversas práticas entre as quais se podem destacar atividades educativas recorrendo ao meio envolvente⁴⁰. Em História – e noutras áreas curriculares – é possível ensinar e aprender a partir do local⁴¹ para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos. Ao mesmo tempo, a História local proporciona oportunidades de exploração de questões sobre identidade e o processo de pesquisa histórica. O Programa de *História A* do ensino secundário (Mendes, 2002), por exemplo, embora não individualize conteúdos de História local, aponta articulações possíveis no âmbito de situações de aprendizagem sugeridas e cuja concretização deixa ao critério dos professores.

A este respeito, Barca salienta que, apesar de os programas da disciplina de História nos últimos anos da escolaridade básica (7º, 8º e 9º anos) se reportarem ao Mundo contemporâneo, estudos recentes revelam que, no final deste ciclo de ensino, é a História do país que permanece mais nítida no pensamento juvenil (Barca, 2007, 2008; Magalhães 2007). A identidade nacional surge delineada numa narrativa com contornos estruturados, enquanto a História do mundo aparece mais fragmentada, comprometendo uma perspetiva de desenvolvimento da identidade 'planetária', que será desejável também promover. Os estudos existentes em vários países, pelo seu enfoque exclusivo na História nacional ou na História mundial, não fornecem pistas para explicar se serão os programas, os professores, ou as próprias vivências múltiplas dos alunos que reforçam uma consciência histórica centrada na

⁴⁰ Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987), destacam-se as dimensões nacional, europeia, e mundial, não havendo referências aos objetivos do sistema educativo no que respeita ao âmbito local. Apenas a alínea h) do artigo 3º refere que o Sistema Educativo deve também “Contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência” (Pires, 1987).

⁴¹ No Reino Unido, por exemplo, a dimensão local tem sido objeto de uma ênfase acrescida nas recentes revisões do Currículo Nacional de História.

afirmação do país (Barca, 2007), pelo que é necessário que futuras investigações explorem hipóteses de resposta a estas interrogações.

Dickinson, Gard e Lee referiam, em 1978, que o problema da evidência na História escolar era, fundamentalmente, como levar os alunos a algum nível de competência mais elevado, o que no limite, poderia envolver a produção de alguma limitada, mas 'original', História local, embora não se possa assumir que isso seja mais exigente que um estudo de nível elevado, mas menos 'original', de alguns aspetos da História nacional (1978, p. 16).

Chapman e Facey (2004) salientam que se deve refletir acerca do 'lugar' em História em função de três aspetos interconectados – território, identidade e estória –, mas também sobre a forma como 'situamos' a História entre o passado e o presente, uma vez que a literatura sobre consciência histórica refere diferentes modos de relação com o passado e alguns desses modos são mais 'históricos' do que outros. Os alunos inferem as suas conclusões acerca dos materiais com que se trabalha nas aulas, respondendo a questões, mas também colocam as próprias questões e essas ideias podem ser analisadas em termos de consciência histórica – forma como os alunos 'situam' a História e os modos de 'relação com o passado' que retiram das aulas de História. Tarefas cuidadosamente preparadas pelos professores poderão levantar questões essenciais acerca da identidade territorial e das histórias que a moldam. Chapman e Facey (2004) afirmam que os alunos devem ser estimulados a pensar globalmente, de forma a "alargarem os seus horizontes e a sua consciência histórica" (p. 41) pois disso depende também a compreensão histórica e a construção de uma identidade inclusiva.

Assim a Educação Histórica pode ter um importante papel no domínio da educação patrimonial (nas aulas de História, nos projetos, nas visitas de estudo a museus, monumentos e sítios históricos), relativamente ao estudo e sensibilização para o património e na construção de identidades multifacetadas, pois tudo isto pressupõe a construção de pensamento e consciência históricos, bases para uma participação fundamentada e ativa nas comunidades, simultaneamente locais e globais, que caracterizam o presente. Como salienta Barca (2006, p. 95), a orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber "ler" o mundo que nos rodeia e também perspetivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas do passado.

Nakou (2007) lembra que o conhecimento do passado não se relaciona essencialmente com o passado, mas com o presente, pelo que "a experiência do tempo, e o nosso desejo de prever as mudanças no futuro, causam a necessidade de orientação no tempo relativamente à

interpretação do passado” (p. 138). Reconhecendo que os grupos sociais e culturais não utilizam os mesmos meios e procedimentos para se orientarem no tempo, Nakou (2007) considera que, pelo menos no mundo ocidental atual, a disciplina de História é o melhor recurso, pela análise de “fontes do passado (escritas, visuais, vestígios materiais e ‘intangíveis’) com pesquisa, normas teóricas e ferramentas especiais relativamente a hipóteses ou questões específicas” (p. 138). Este trabalho científico permite a construção do “passado histórico”: a História oferece as bases científicas para a “formação de modelos contemporâneos de consciência histórica que, entre outros aspetos, permitam aos sujeitos a orientação no tempo, no contexto da sua vida quotidiana, e o confronto com as mudanças que o tempo cria” (p. 139), usando a interpretação histórica.

Lee (2002) salienta que, se estivermos interessados nas ideias dos alunos em termos metodológicos, devemos colocar questões focando não em orientação, mas em suposições acerca do conhecimento em função do qual a orientação tem lugar, acerca da forma como o passado é compreendido:

Is it understood as something given (so that questions about how we know do not arise), as something handed down by witnesses, or as an inference from present evidence? Is it a past in which changes are just events, are differences between points in time, or are equally products of historians’ choices of theme and scale? Is the past understood as a report of events, as far as possible copying them, or as a construction within selected parameters in answer to certain questions and interests? (Lee, 2002)

Chapman (2006) sugere a realização de tarefas relacionadas com descobertas arqueológicas nas quais os jovens sejam levados a selecionar informação, a apontar conclusões baseadas nos ‘factos’, a identificar as conjecturas realizadas e a discuti-las em grupo. Desta forma pode-se ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjecturas mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas. Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos e interpretações históricos.

Se os jovens necessitam de um ponto de referência na sua própria experiência e no qual baseiem as novas aprendizagens, Cooper (2004) considera que as crianças também se podem envolver ativamente⁴² em processos de pesquisa histórica: “interpretando fontes com diferentes

⁴² As estratégias de ensino que promovem o pensamento histórico envolvem: (1) experiências com significado – visitas a sítios e museus onde as crianças possam explorar e extrapolar – numa abordagem transcurricular; (2) questões abertas e simples sobre fontes-chave, de modo a permitir diferenciar entre ‘saber’, ‘supor’ e ‘não saber’; (3) utilização de vocabulário selecionado com diferentes níveis de abstração; (4) uma atmosfera relaxante, de expressão livre, onde as crianças possam sentir-se confiantes (Cooper, 2004, p. 60).

graus de abstração" (artefactos, pinturas, diagramas, mapas, fontes escritas, etc.); "fazendo suposições válidas" (por exemplo, numa discussão em grupo) e dando "sugestões acerca do modo como as coisas foram feitas ou utilizadas e o que significavam para as pessoas que fizeram e/ou usaram esses objetos" (p. 59). Para tal, Cooper (1992) sugere que é de todo o interesse a utilização de fontes similares para períodos antigos e recentes (acerca dos quais há mais informação conhecida, e as diferenças entre passado e presente podem ser mais subtis), para saber se as crianças revelam número idêntico de suposições válidas. Propõe, ainda, a realização de estudos transversais com um amplo grupo etário, usando as mesmas questões, mas fontes progressivamente mais complexas (um fragmento; depois várias fontes; a seguir, fontes contraditórias e, finalmente, fontes que mostrem enviesamento e diferentes pontos de vista); alternativamente, poder-se-ia apresentar a mesma fonte, mas com questões progressivamente mais complexas.

Levar os alunos a colocarem questões, depois de lhes fornecer algumas informações chave, permite constatar que muitas delas se aproximam das questões dos investigadores, possibilitando o contacto com a natureza da pesquisa histórica. Cooper e West (2009) salientam que os alunos, ao avançarem do que já sabem para o que gostariam de saber, são estimulados a "ver os sítios históricos como fontes de evidência, começando a lidar com o processo de pesquisa evidencial" (p. 16). Pode-se, ainda, desenvolver a avaliação crítica das fontes em sítios históricos pelos alunos, questionando-se até que ponto tal evidência poderia suportar as 'respostas' às questões.

Como lembra Husbands (1996), "os vestígios materiais não constituem, por si, 'História' ou 'o passado', mas proporcionam uma base para construir conhecimento histórico" (p. 13). Algumas das questões podem resultar da evidência proporcionada pelo vestígio, outras dependerão da consulta de mais fontes e outras, ainda, do recurso a conhecimentos sobre o contexto; as questões serão diferentes se a preocupação for com a natureza do processo tecnológico, com a mudança social, ou com a forma como a sociedade estava organizada, ou outro aspeto. Por isso, podem organizar-se as questões a colocar em termos da natureza do pensamento que os alunos podem desenvolver ao construir as suas respostas.

O mais importante não é que os alunos deem respostas 'aceites', mas que aprendam a observar, a interpretar as fontes históricas e a relacioná-las. As observações dos alunos acerca de objetos mais ou menos familiares, podem ser mais ou menos válidas, mas é importante que compreendam que, ao longo do tempo, os objetos podem ter mudado de função – pela

percepção das características e das transformações nos objetos (tecnologia), do estado de conservação e circunstâncias em que foi preservado, ou do estilo que permite, muitas vezes, a datação do próprio objeto. Mesmo que, inicialmente, a noção de mudança temporal esteja ligada ao conceito de progresso linear, é necessário desenvolver a ideia de simultaneidade, “ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ele está vivendo” (Cainelli, 2006, p. 70).

Solé (2009) afirma a possibilidade de os alunos, já no 1.º ciclo do ensino básico, desenvolverem conceitos de tempo e de compreensão histórica mediante a implementação de atividades que incluam estratégias diversificadas. Estes alunos revelam capacidade em sequenciar acontecimentos e gradualmente as justificações vão sendo mais elaboradas, estabelecendo relações de causalidade, reconhecendo mudanças e continuidades ao longo dos tempos, inicialmente numa perspetiva de progresso linear, passando gradualmente a um reconhecimento de que nem sempre a mudança é contínua e com o mesmo ritmo, e que há mesmo coisas que permanecem ao longo de vários períodos. Solé (2009) salienta que estratégias de ensino adequadas são importantes para o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos, desde cedo, levando-os a questionar as fontes, a colocar hipóteses, a interpretar, a avaliar a validade e fiabilidade das fontes, a comparar fontes relacionadas com o mesmo assunto histórico ou não, a realizar inferências válidas quando exploraram imagens, objetos, narrativas (p. 809). Também as visitas realizadas a museus mostram que os alunos, quando estimulados a interpretar diferentes tipos de fontes, são capazes de produzir inferências, embora nem sempre plausíveis e válidas: os objetos, quando descontextualizados, revelam-se difíceis de interpretar, mas uma análise atenta, cuidada, ao nível da forma e do material, contribui para colocar questões, formular hipóteses, procurar informação adicional (p. 811). Este processo de aprendizagem da construção de interpretações é, por isso, gradual e progressivo, caminhando-se para níveis de compreensão mais avançados e sofisticados mesmo sem ainda se ter iniciado a aprendizagem formal de História.

O desenho de experiências educativas de contacto direto com o património pode, assim, promover um sentido de pertença, suscitar o envolvimento dos jovens na construção do seu próprio saber e favorecer a aquisição, pelos alunos, de competências que lhes permitam desenvolver a sua ação presente e futura. E os educadores têm uma responsabilidade particular em relação a esse futuro comum, contribuindo para o processo de construção, pelos jovens, de identidades mais ou menos abertas. Porém, a compreensão de complexas e múltiplas relações

entre identidades individuais/coletivas e património não foram ainda exploradas de forma a tornarem-se mais explícitas, pelo menos no campo da Educação Histórica, pelo que é fundamental refletir sobre esta temática, dado que a educação patrimonial também abrange o que somos e o que podemos ser no futuro.

Será, pois, no âmbito da educação histórica e patrimonial de alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que se irá inserir o estudo empírico desta investigação, no sentido de estimular nos alunos a capacidade de ‘ler’ objetos, edifícios e sítios históricos a nível local, familiarizando-os com o seu uso como evidência histórica. Considerando que a exploração educativa do património, de forma sistemática e fundamentada, poderá permitir o desenvolvimento do pensamento histórico e a aquisição de múltiplas competências pelos alunos (nomeadamente no âmbito da compreensão histórica), e dada a insuficiente investigação existente sobre o uso de fontes patrimoniais e sua interpretação em termos de evidência histórica no ensino e aprendizagem da História, este estudo pretende chamar a atenção para as implicações dessas atividades assim como a importância de os alunos efetuarem inferências com maior complexidade.

Os estudos referidos neste capítulo, e no anterior, mostraram a necessidade de aprofundar a pesquisa na área específica da evidência histórica, pelo que nos propomos fazê-lo com alunos, numa perspetiva transversal em termos de anos de escolaridade, em Portugal, e respetivos professores de História. A análise das concepções de alunos e professores acerca da evidência histórica implicou um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História e na investigação já existente em Educação Histórica, nomeadamente:

- a) os estudos de Ashby (2003, 2005, 2006), Ashby, Lee e Shemilt (2005), Lee (2005) e Shemilt (1980, 1987) relativamente à abordagem da evidência histórica;
- b) os estudos que incidiram sobre fontes patrimoniais, destacando-se os de Cooper (1992, 2004), Nakou (2001, 2003), Levstik, Henderson e Schlarb (2005), Barton (2001b, 2008a), Seixas e Clark (2004), Schmidt e Garcia (2006, 2007), Cainelli (2006), Apostolidou (2006), Nemko (2009) e Solé (2009), em relação a alunos;
- c) os estudos de Cooper (1992), Estepa e Cuenca (2006), Gerwin, (2006), Levstik (2000), envolvendo professores.

Procurou-se ainda a articulação com literatura específica da área da educação em museus, no sentido de encontrar afinidades e complementaridades nas abordagens dos objetos e sítios históricos, nomeadamente os trabalhos de Hooper-Greenhill (1991, 1992, 1999, 2007),

Durbin, Morris e Wilkinson (1996), Hein (1998), Aguilera e Villalba (1998), Perez Santos (2000) e Ramos (2004a, 2004b).

Com o presente estudo pretende-se integrar a abordagem da construção da evidência histórica no âmbito da investigação em Educação Histórica, propondo atividades educativas de exploração de fontes patrimoniais, articulando-as com os currículos de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, num contexto específico: a cidade de Guimarães. Trata-se de uma cidade com numerosos vestígios patrimoniais de diferentes épocas, embora os 'medievais' sejam mais visíveis e imediatos, tendo a sua conservação sido acompanhada por abundante produção de literatura, historiográfica ou outra, destinada a diversos públicos, nomeadamente o turístico. Como afirma, Lynch (1998):

The city itself can be a historical teaching device, an aim now served by the occasional guided tour or plaque (Lynch, 1998, p. 54).

A investigação conduzida no âmbito do projeto europeu *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997), já aqui referido, salientara a necessidade de se pensar e analisar os conhecimentos históricos num contexto social que extravasa o escolar e as articulações que se estabelecem entre este e o saber académico. Desde então, o campo de ação da Educação Histórica em Portugal tem vindo a alargar-se. Isto implica que se compreendam os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem de História num processo em que a relação professor-aluno não pode ser encarada simplesmente dentro da redoma da sala de aula, mas envolve o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas comunidades e instituições que frequentam e pelos meios de comunicação de massa a que acedem. E pressupõe também que se ultrapassem as afirmações de senso comum, pois a História é uma forma de conhecimento sistemático com um conjunto de critérios específicos, em função dos quais se interpretam (por alunos e professores, inclusive) as fontes em termos de evidência histórica e se justifica a diversidade de versões acerca do passado.

Síntese do capítulo

Fez-se uma reflexão, que se considerou necessária e pertinente, sobre o lugar da educação patrimonial no âmbito da educação formal em Portugal, nomeadamente na área curricular de História no 3º ciclo do ensino básico, e em História e História da Cultura e das Artes no ensino secundário.

Analisaram-se diversas abordagens educativas do património em museus e sítios históricos, tendo em conta a reflexão epistemológica dos capítulos anteriores e os contributos da investigação relacionada com educação patrimonial.

Refletiu-se sobre o papel dos professores na abordagem do património no ensino e aprendizagem de História, discutindo-se possíveis abordagens de educação patrimonial no âmbito da Educação Histórica, enquanto área de investigação, dado ser ainda emergente a investigação sistemática neste domínio, pelo menos em Portugal.

Propõe-se um estudo desenvolvido em situação de contacto direto com fontes patrimoniais, e que poderá permitir a explicitação de princípios que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem de História, em especial quanto à possibilidade de novas formas de abordagem educativa dos conteúdos, e que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial. Parte-se da ideia de que a investigação destas práticas poderá facilitar a identificação das concepções de alunos e professores acerca do passado, e a criação de propostas consistentes de exploração educativa do património, em termos de educação formal e também não formal.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo discute as principais considerações metodológicas da investigação em Ciências Sociais e em Educação, incidindo sobre a tradição de investigação qualitativa e focalizando aquelas que servem de base ao enquadramento metodológico do estudo empírico, nomeadamente as práticas de investigação sobre concepções de alunos e de professores no âmbito da Educação Histórica.

1. Enquadramento metodológico

Segundo Strauss e Corbin (1998), a *metodologia* é a forma de pensar e de estudar a realidade social; por sua vez, os *métodos* são um conjunto de procedimentos e de técnicas para recolher e analisar os dados.

Desde a década de 1970, a renovação das “famílias metodológicas” mais qualitativas em resultado de trabalhos que partiram das conceptualizações weberianas⁴³, nomeadamente os da *Grounded Theory*, assumiu uma postura crítica em relação às metodologias lógico-dedutivas, propondo a substituição da “explicação das causalidades pela compreensão dos sentidos da ação social” (Guerra, 2006, p. 7).

As duas tradições de investigação em Ciências Sociais, e que se traduziram também ao nível da investigação em Educação – a quantitativa e a qualitativa – resultam essencialmente de diferentes epistemologias, umas de cariz positivista e outras interpretativas. Assim, o debate das duas abordagens opera a diferentes níveis de análise e discurso. Segundo Bryman (1992), este debate refere-se fundamentalmente ao facto de alguns autores identificarem as investigações quantitativa e qualitativa como posições e abordagens divergentes – ou os seus sinónimos: racionalista/naturalista; funcionalista/ interpretativa; positivista/construtivista;

⁴³ Max Weber, numa época [2ª metade do século XIX] de acesos debates que confrontavam os métodos das ciências da natureza e as ciências da cultura, defendeu uma nova perspetiva, fazendo da atividade social o fulcro do interesse sociológico. A análise sociológica deveria estar centrada no sentido dado pelos atores que orientam os seus comportamentos num contexto de racionalidades variadas em interação com os outros, distinguindo-se de um tipo de análise que visa descobrir as leis da regularidade do funcionamento societal (Guerra, 2006, p. 7).

positivista/naturalista-etnográfica – acerca do que é e deve contar como conhecimento válido, usando, por vezes o termo “paradigma” (nem sempre no sentido do termo utilizado por Kuhn) para referir cada uma dessas posições, o que tem implicações na questão de se considerar se as abordagens podem ou não ser combinadas na investigação.

Neste debate podemos identificar duas posturas bastante diferentes: uma que toma o partido de uma distinção dicotômica e outra que opta pela tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo.

Erickson (1986) estabelece uma distinção clara entre os paradigmas positivista e interpretativo ao identificar dois tipos principais de abordagens da investigação em educação: a abordagem *positivista/behaviorista*, abordagem que classifica de “standard”, e a abordagem *interpretativa*. Considera estes dois tipos de abordagem como “paradigmas”, no sentido em que correspondem a postulados e a programas de investigação distintos, existindo descontinuidade entre eles. Sustenta, ainda, que apesar da rivalidade teórica e ontológica que existe entre os dois paradigmas, um não vem substituir o outro, ou seja, “o antigo e o novo, terão, antes, tendência a coexistir... Os paradigmas não morrem, particularmente nas ciências sociais” (p. 120). Erickson salienta que, enquanto no contexto do paradigma positivista, o objeto geral da investigação é concebido em termos de comportamento, pois o investigador utiliza categorias de classificação predeterminadas para a observação destes comportamentos⁴⁴, pressupondo uma “uniformidade de relações entre a forma do comportamento e o seu significado, de modo a que o observador possa reconhecer o significado de um comportamento sempre que este se produz” (p. 132); no contexto do paradigma interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de ação, que abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento” (p. 127). Assim, a epistemologia interpretativa foca o ‘significado’ das ações humanas – “meaning-in-action” (Erickson, 1986) –, como é que os indivíduos dão sentido às suas ações e ao mundo.

Ao utilizar a expressão *investigação interpretativa*, Erickson (1986) engloba também um conjunto de práticas diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa, justificando o recurso a esta expressão pela sua recusa em definir estas abordagens como

⁴⁴ Postulado que, decalcado da ‘uniformidade da natureza’, foi tomado de empréstimo às Ciências Naturais pelos investigadores positivistas das Ciências Sociais.

essencialmente não quantitativas, uma vez que “determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos” (p. 119). Erickson interessa-se pelas metodologias qualitativas sobretudo de um ponto de vista epistemológico, já que os aspetos técnicos surgem em segundo plano, como operacionalização de decisões face ao objeto de análise. Considera que o facto de uma investigação poder ser classificada de interpretativa ou de qualitativa provém mais da sua orientação fundamental do que dos procedimentos que ela utiliza.

Do ponto de vista qualitativo, considera-se que os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias, mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações (Guerra, 2006). Esta perspetiva está patente, também, na definição genérica de investigação qualitativa proposta por Denzin e Lincoln (1998):

Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (p. 3)

Alguns autores como Evertson e Green (1986) ou Miles e Huberman (1984) insistem sobre as convergências que existem entre as diferentes abordagens e admitem a possibilidade de as combinar numa mesma investigação. Miles e Huberman (1984) defendem que as duas abordagens de investigação representam um *continuum* epistemológico e não uma dicotomia. Para estes autores, o debate sobre uma distinção paradigmática conduz à construção de barreiras que entravam o progresso das questões metodológicas de ordem prática. Afirmam-se partidários de uma “epistemologia ecuménica” (p. 23), mostrando-se antes interessados nos critérios da investigação qualitativa: a clarificação dos critérios utilizados, a sua operacionalização no processo de investigação através de procedimentos específicos e a explicitação da operacionalização dos critérios nos relatórios da investigação, isto é, a documentação sistemática dos procedimentos utilizados pelo investigador.

Também Bryman (1992) considera que, embora os fundamentos epistemológicos tenham influenciado diferentes abordagens de investigação social, isso não significa que estas abordagens continuem presas às suas posições epistemológicas originais. A investigação quantitativa tem estado associada a técnicas como a entrevista estruturada, os questionários autoadministrados, a observação estruturada, a análise de estatísticas oficiais e a preocupações com a causalidade, a medida e a generalização; por sua vez, a investigação qualitativa é tipicamente associada a técnicas de observação participante, a entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, a análise de discurso ou outras, com preocupações relativas aos pontos de

vista dos indivíduos estudados, aos detalhes na elucidação do contexto e ao processo de investigação. Bryman (1992) propõe uma combinação com base num conjunto de pressupostos: a lógica da “triangulação”⁴⁵ – os resultados de um tipo de estudo podem ser testados pelos resultados do outro, a fim de lhes ser acrescentada validade. A investigação qualitativa pode facilitar a investigação quantitativa ao proporcionar informação sobre o contexto, fornecer hipóteses e contribuir para a construção de escalas; por sua vez, a investigação quantitativa pode contribuir para a seleção de sujeitos para o estudo qualitativo. A investigação quantitativa é particularmente eficaz na obtenção das “características estruturais” da vida social, enquanto os estudos qualitativos são geralmente mais fortes em termos do “processo”. Estes pontos fortes podem ser combinados num único estudo: a adição de resultados quantitativos pode mitigar a ideia de que não é possível generalizar (num sentido estatístico) os resultados da investigação qualitativa; por sua vez, esta permite ao investigador explorar as razões das relações entre variáveis do estudo quantitativo; essa combinação pode, ainda, estabelecer uma ponte entre os níveis ‘macro’ e ‘micro’, ou seja, entre as características estruturais da vida social e os aspetos comportamentais em pequena escala (Bryman, 1992, pp. 59-61). Quando devidamente combinadas, uma abordagem enriquece a outra, embora uma investigação que combine as duas abordagens não seja necessariamente superior em quaisquer circunstâncias. O problema de investigação é que deve guiar a decisão de se seguir uma investigação quantitativa ou qualitativa, ou a combinação de ambas, e que método(s) de recolha de dados utilizar.

Brannen (1992) salienta que essa combinação poderá envolver a relação, se possível, a vários níveis da pesquisa, nomeadamente para explorar diferentes aspetos do mesmo problema (por exemplo, a ‘triangulação’ entre métodos usados para um mesmo objeto de estudo ou num mesmo método usado em diferentes ocasiões). Isso poderá adicionar extensão e profundidade à análise. Para tal é necessário que o investigador especifique os objetivos de cada método, a natureza dos dados que pretende encontrar e de que forma esses dados se relacionam com a teoria. Se os resultados que surgem de diferentes métodos revelarem contradições, estas devem ser tidas em conta nas interpretações dos dados e nas relações que o investigador estabelece entre métodos, dados e teoria. Esta preocupação deve estar presente ao longo de todo o processo de investigação, desde a fase do desenho do estudo até à redação final.

⁴⁵ A noção de triangulação surgiu da ideia de ‘operacionismo múltiplo’ que sugere que a validade dos resultados e o grau de confiança que merecem podem ser promovidos pela implementação de mais de uma abordagem de recolha de dados. Esta perspetiva foi formulada no contexto da investigação quantitativa, onde se recomenda o uso de várias abordagens de operacionalização de conceitos, considerando que todas as medidas têm propensão para o erro (Bryman, 1992, p. 63).

Alguns estudos conferem preeminência aos métodos quantitativos, enquanto os qualitativos são subsidiários, desempenhando funções específicas: agindo como fonte de hipóteses que o trabalho quantitativo poderá ou não testar; desenvolvendo instrumentos e experimentando-os em fase piloto; ou sendo usados para interpretação e clarificação dos dados quantitativos. Quando os métodos qualitativos predominam sobre os quantitativos, estes tendem a cumprir três tipos de funções: proporcionar uma base de dados quantificada onde contextualizar estudos intensivos de pequena escala (estatísticas oficiais, por exemplo); podem ser usados para testar hipóteses surgidas durante o trabalho qualitativo; ou proporcionar critérios de amostragem. Este trabalho complementar pode ser levado a cabo em qualquer momento do processo de investigação. A combinação de métodos (Brannen, 1992) pode resultar também em dois estudos distintos mas interligados, e conduzidos simultaneamente ou consecutivamente.

Também Strauss e Corbin (1998) advogam uma interação com vista ao desenvolvimento de teoria, num processo circular e evolutivo – *Grounded Theory* (abordagem apresentada mais adiante). Os autores lembram que, na construção da teoria, o investigador não deve partir com um conjunto de conceitos preconcebidos, um quadro teórico fixo ou um desenho totalmente definido. Quando os conceitos e hipóteses tiverem emergido e forem validados pelos dados, o investigador poderá usar uma análise quantitativa se esta permitir desenvolver o processo de investigação. Os investigadores podem recolher dados através de entrevistas e observações, técnicas geralmente associadas a métodos qualitativos, e codificar os dados de forma a poderem ser estatisticamente analisados; mas a análise qualitativa não pretende uma simples quantificação de dados qualitativos, e sim um “processo não-matemático de interpretação” (p. 11), levado a cabo com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos, organizando-os depois num esquema explicativo teórico.

Por sua vez, Guerra (2006, p. 7) considera que a oposição entre metodologias quantitativas e qualitativas tem cada vez menos sentido, até pelas “formas quantitativas de tratamento do qualitativo”, preferindo apelidar de “metodologias compreensivas ou indutivas” as que usam “quadros de referência weberianos (como as etnometodologias, o interaccionismo, as teorias enraizadas)” e de “lógico-dedutivas ou cartesianas” as metodologias que recorrem a quadros de interpretação sistémicos ou funcionalistas.

A investigação qualitativa acompanha a mais rigorosa investigação quantitativa e ambas têm fases em comum: geralmente começam com um problema, os investigadores analisam a

literatura relevante relacionada com o problema, colocam questões, recolhem dados e analisam-nos, e comunicam os seus resultados.

Creswell (2007, pp. 37-39) considera que os procedimentos de pesquisa seguem uma estrutura comum nas diversas formas de investigação qualitativa:

- *Meio natural* – recolha de dados no terreno em que os participantes experienciam a situação ou problema em estudo; as informações resultam do contacto direto com os participantes, da observação do seu comportamento e interação no seu contexto;
- *O investigador como peça chave* – recolha de dados analisando documentos, observando comportamentos e entrevistando participantes; geralmente são os investigadores que recolhem as informações com instrumentos por si desenvolvidos;
- *Múltiplas fontes* – recolha de múltiplas formas de dados e, geralmente, de mais de uma fonte;
- *Análise indutiva dos dados* – construção de modelos, de categorias da base para o topo, organizando os dados em unidades de informação cada vez mais abstratas; este processo indutivo envolve o trabalho constante de relação entre categorias e dados até ao estabelecimento de um conjunto abrangente de temas; a interação com os participantes pode também permitir a revelação de abstrações que emergem no processo.
- *Sentidos dos participantes* – ao longo do processo de investigação qualitativa, os investigadores focalizam os sentidos atribuídos pelos participantes a determinadas situações e não informação predeterminada obtida a partir da literatura.
- *Desenho emergente* – o processo de investigação é emergente uma vez que o plano inicial não pode ser prescrito rigidamente e as fases do processo podem modificar depois de os investigadores iniciarem a recolha de dados: as questões, as formas de recolha de dados, os indivíduos estudados e os locais podem modificar.
- *'Lente' teórica* – consideração dos estudos a partir de orientações teóricas; estes podem ser organizados com base no contexto social, político ou histórico do problema.
- *Pesquisa interpretativa* – interpretação do que se vê, ouve e compreende; as interpretações não podem ser separadas do seu contexto, história e conhecimentos

anteriores; os leitores têm também as suas interpretações, tal como os participantes, pelo que múltiplas visões do problema podem emergir.

- *Relato holístico* – procura-se desenvolver um quadro complexo do assunto em estudo, o que envolve a abordagem de múltiplas perspetivas e a identificação de muitos fatores de uma situação; não se limita às relações causa-efeito entre fatores, mas procura identificar as complexas interações de fatores numa situação.

Uma abordagem qualitativa adequada pode assumir diversas modalidades: narrativa, fenomenológica, *grounded theory*, etnográfica, ou estudo de caso. Creswell (2007) alerta para a necessidade de os investigadores colocarem questões procedimentais, desde a identificação do fenómeno central, passando pelas condições de intervenção e estratégias, para poderem escolher de forma mais acurada a abordagem a utilizar.

A investigação fenomenológica permite uma compreensão aprofundada de um fenómeno experienciado por diversos indivíduos (pode incluir, por exemplo, uma ou múltiplas entrevistas com os participantes).

Enquanto a abordagem anterior enfatiza o significado de uma experiência para um conjunto de indivíduos, a *Grounded Theory* pretende ir além da descrição e gerar ou descobrir uma teoria, um esquema analítico abstrato de um processo, ação ou interação (Strauss & Corbin, 1990, 1998). O desenvolvimento da teoria pode ajudar a explicar a prática ou proporcionar um quadro para futuras pesquisas. Esta teoria não é preestabelecida, mas é gerada ou fundamentada nos dados dos participantes que experienciaram o processo. Desta forma, a *Grounded Theory* é investigação qualitativa – desenvolvida na área da Sociologia por Glasser e Strauss, em 1967 – na medida em que o investigador produz uma explicação geral, uma teoria de um processo, ação ou interação a partir das perspetivas dos participantes, inter-relacionando categorias de informação com base nos dados recolhidos dos indivíduos.

As propostas mais conhecidas da *Grounded Theory* são a dos procedimentos analíticos sistemáticos, de Strauss e Corbin (1990, 1998) e a construtivista de Charmaz (2005, 2006). Na primeira, o investigador procura desenvolver sistemática e indutivamente uma teoria que explique processos, ações ou interações: à medida que recolhe informação vai analisando os dados, num processo de ‘zig-zag’ (Creswell, 2007) entre um e outro até saturar as categorias que vão emergindo, segundo um método comparativo constante de análise de dados.

Segundo Strauss e Corbin (1998), o termo “grounded theory” significa:

theory that was derived from data, systematically gathered and analysed through the research process. In this method, data collection, analysis, and eventual theory stand in close relationship to one another. A researcher does not begin a project with a preconceived theory in mind (unless his or her purpose is to elaborate and extend existing theory). Rather, the researcher begins with an area of study and allows the theory to emerge from the data. [...] Grounded theories, because they are drawn from data, are likely to offer insight, enhance understanding, and provide a meaningful to action. (p. 12)

A segunda proposta da *Grounded Theory*, que se encontra nos estudos de Charmaz (2006), em vez de se dedicar a um único processo ou categoria central, defende uma perspectiva construtivista social que inclui diversos locais, múltiplas realidades e complexidades de ações específicas; enquadra-se na abordagem interpretativa da investigação qualitativa com linhas orientadoras flexíveis, um foco na teoria desenvolvida que depende da perspectiva do investigador, uma aprendizagem acerca da experiência no contexto de situações e relações de poder e de comunicação. Charmaz (2006) enfatiza mais as perspectivas, valores, sentimentos e ideologias dos indivíduos do que os métodos de pesquisa, embora descreva práticas de recolha e codificação de dados usando a amostragem teórica. Para esta autora, os procedimentos da *Grounded Theory* não minimizam o papel do investigador no processo, este toma decisões acerca das categorias durante o processo, coloca questões aos dados e avança valores pessoais, experiências e prioridades.

A abordagem sistemática defendida por Strauss e Corbin (1990, 1998) é útil para o conhecimento e aplicação da *Grounded Theory*. O resultado deste processo de recolha e análise de dados é uma *teoria de nível substantivo* construída pelo investigador em contacto com um problema específico ou uma população; o investigador regista ideias acerca da teoria em desenvolvimento através dos processos de codificação aberta, axial e seletiva. O estudo pode ter como objetivo a construção de teoria, mas esta pode ainda ser testada posteriormente para verificação empírica com dados quantitativos (Creswell, 2007).

Outra metodologia de natureza qualitativa é a abordagem etnográfica. Num *estudo etnográfico* o investigador descreve e interpreta os modelos de valores, comportamentos e linguagem de um grupo que partilha uma cultura. Etnografia é tanto o processo, como o produto da investigação: como processo envolve a observação do grupo, geralmente observação participante. Tendo surgido no âmbito da Antropologia no início do século XX, recentemente, abordagens científicas da etnografia alargaram-se a outras ‘escolas’ com diferentes orientações teóricas como o funcionalismo estrutural, a etnometodologia, a teoria crítica, os estudos

culturais, ou o pós-modernismo. Uma das formas mais conhecidas de etnografia é a realista, usada pela antropologia cultural: pretende ser um relato objetivo de uma situação, escrita geralmente na terceira pessoa, sobre a informação obtida a partir da observação e audição dos participantes, sem a intervenção dos julgamentos pessoais do investigador que usa categorias definidas para descrições culturais e produz as perspectivas dos participantes através de citações, mas tem a palavra final na interpretação.

Por último, o *estudo de caso*, usado sobretudo em Ciências Sociais, pode ser visto como uma metodologia, um desenho de investigação qualitativa, um objeto de estudo, ou um produto de pesquisa. Como abordagem qualitativa na qual o investigador explora um determinado sistema (caso) ou múltiplos casos através de recolha de dados em profundidade, envolvendo múltiplas fontes de informação. Segundo Yin (2003), um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes; baseia-se em múltiplas fontes de evidência com dados que devem convergir numa triangulação e, por isso, beneficia do desenvolvimento prévio de proposições que guiem a recolha de dados e a análise.

A designação do presente estudo como *qualitativo* enquadra-se na perspectiva de Creswell (2007) e na definição de Bogdan e Biklen (2006, pp. 47-51), que apontam cinco características principais da investigação qualitativa: 1) a fonte direta de dados aproxima-se de um contexto natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) a busca de significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

O estudo empírico aqui desenvolvido pretende um entendimento complexo e aprofundado de uma situação, procura compreender o que os participantes pensam e dizem nos contextos onde o fazem, pelo que segue uma abordagem multimétodos que se baseia no método da *Grounded Theory* desenvolvido por Strauss e Corbin (1998), com contornos de estudo de caso.

2. Questões de amostragem

O processo de amostragem, tal como outros aspetos do desenho de investigação, assume características diferentes consoante se trate de investigação quantitativa ou qualitativa.

Em investigação quantitativa, os investigadores procuram conhecer algo acerca de um vasto grupo de indivíduos – a *população* (ou ‘universo’, como é também designada em estatística) – estudando um grupo menor – a *amostra*. O processo de amostragem corresponde, portanto, à seleção de uma amostra que represente realmente a população. Este processo implica a existência de uma *população-alvo*, que inclui todos os membros de um conjunto real ou hipotético de indivíduos, eventos ou objetos a quem se pretende generalizar (com uma margem mínima de erro) os resultados da investigação aplicada a uma amostra – validade da população. Dado ser muito difícil que os investigadores tenham os recursos necessários para selecionarem uma amostra a partir de uma população-alvo muito ampla e geograficamente dispersa, fazem-no muitas vezes a partir de uma *população acessível*, constituída por todos os indivíduos que realisticamente poderiam ser incluídos na amostra. A generalização dos resultados far-se-ia em dois passos: primeiro, da amostra para a população acessível e depois, desta para a população-alvo (Gall, Gall & Borg, 2003). Este processo é facilitado se se dispõe de uma amostra aleatória, ou seja, uma amostra em que todos os membros tiveram igual hipótese de serem selecionados, mas pelo menos deve poder obter informação comparativa ao nível das variáveis críticas (tais como género, idade, estatuto socioeconómico, habilitações literárias, etc.) para garantir representatividade.

As amostras podem ser selecionadas a partir de populações alvo ou acessíveis através de amostragem probabilística (aleatória simples, sistemática, estratificada proporcional ou estratificada não proporcional, agrupada), na qual cada indivíduo da população tem determinada probabilidade de ser selecionado, ou de amostragem não probabilística (de conveniência e intencional). O segundo tipo é o mais utilizado em investigação qualitativa em Ciências Sociais, dada a sua adequação ao estudo de indivíduos no seu meio natural (Gall, Gall & Borg, 2003).

No conjunto das amostragens não probabilísticas, há ainda uma diversidade de estratégias de amostragem intencional, cada uma das quais serve um desígnio particular (Gall, Gall & Borg, 2003, pp. 178-181; Patton, 1987, pp. 51-58):

- de caso especial ou desviante, que foca em casos excepcionais;
- intensiva, que envolve a seleção de casos de interesse, sem serem excepcionais;
- de caso típico, que complementa as anteriores;
- de variação máxima, que ilustra o intervalo de variação no fenómeno em estudo;
- estratificada, que inclui diversos casos em diferentes pontos de variação relativamente ao fenómeno em estudo (permite ao investigador apreender melhor as características de cada tipo e as variações entre os tipos);
- homogénea, que seleciona casos semelhantes com vista a um estudo em profundidade;
- bola-de-neve ou em cadeia, na qual se questionam indivíduos idóneos para que recomendem casos para o estudo;
- por critérios (ou quotas), que implica seleção de casos que satisfaçam determinados requisitos;
- baseada na teoria ou construto operacional, quando o objetivo do estudo é melhorar a compreensão das manifestações dos construtos teóricos no mundo real;
- de confirmação/refutação de casos, para validar resultados de estudos anteriores;
- aleatória, que implica a utilização de métodos da investigação quantitativa, mas sem o objetivo de representar a população, apenas mostrar que o procedimento de amostragem não foi enviesado;
- de conveniência, estratégia de seleção de casos que estão disponíveis;
- propositada, que implica o uso de resultados de um caso para informar a seleção do próximo caso a estudar, o que pode levar a modificar o desenho da investigação.

Comparativamente com a investigação quantitativa, a investigação qualitativa é geralmente mais flexível em relação às técnicas de amostragem, o que reflete a natureza emergente do seu desenho que permite a modificação da metodologia à medida que os dados vão sendo recolhidos. O tamanho da amostra em estudos qualitativos é geralmente reduzido, podendo até cingir-se a um caso individual. Selecionam-se casos que possam ser ricos em informação, recolhida extensivamente. O objetivo aqui não é a generalização dos resultados, mas desenvolver uma compreensão em profundidade do fenómeno em estudo, ou descobrir, ou testar uma teoria. A validade da teoria pode ser testada através de estudos empíricos de replicação envolvendo um ou mais casos; se for suportada pelas replicações, a teoria identificará a população de indivíduos a quem se aplica (Brannen, 1992; Gall, Gall & Borg, 2003).

Em investigação qualitativa, embora seja comum a referência à amostragem não probabilística, na qual a amostra se constitui em função de características específicas que o investigador quer pesquisar, a distinção das estratégias de amostragem centra-se mais na opção de uma amostragem por caso único ou por casos múltiplos, conforme salienta Guerra (2006, pp. 44-47): a *amostragem por caso único*, que consiste na escolha de uma pessoa, situação ou local para fazer uma análise intensiva, do tipo 'estudo de caso', e a *amostragem por casos múltiplos*, que pode assumir vários tipos de amostra: (1) amostra por contraste, com a finalidade

de comparar situações extremas; (2) amostra por homogeneização, o controlo da diversidade realiza-se internamente ao grupo selecionado; (3) amostra por contraste-aprofundamento, pretende-se estabelecer a comparação entre dois casos contrastados, funcionando simultaneamente como estudo de caso – análise em profundidade – e como tipologia de casos múltiplos; (4) amostra por contraste-saturação, a finalidade teórica é combinar a amostra por contraste e por homogeneização; (5) amostra pelo caso negativo, procura de uma situação que infirme as hipóteses explicativas do investigador.

Marshall e Rossman (1995) definem a amostragem com base em quatro aspetos: eventos, locais, atores e objetos, salientando que aquela deve ser planeada, embora possa ser objeto de alterações durante o estudo. Creswell (2007) considera que esses aspetos a abordar são níveis que também devem ser submetidos ao processo de amostragem, pelo que os investigadores poderão usar uma ou mais estratégias num estudo: por exemplo, a amostragem de variação máxima determina à partida alguns critérios que diferenciam locais ou participantes, permitindo ao investigador maximizar as diferenças no início do estudo e que os resultados reflitam as diferentes perspetivas. Num estudo baseado na *Grounded Theory*, os investigadores escolhem participantes que podem contribuir para o desenvolvimento da teoria – a amostragem teórica de indivíduos permite construir a codificação aberta e axial da teoria (Strauss & Corbin, 1998), começando por uma amostra homogénea e passando depois para uma amostra heterogénea para confirmar ou refutar as condições contextuais. O procedimento de amostragem ideal seria a seleção contínua de casos até ao ponto de saturação/redundância, isto é, quando não houver informação nova. Além disso, a seleção de novos casos para a amostra permite a possibilidade de replicação de resultados. Mas, como salientam Gall, Gall e Borg (2003) não podemos esquecer que todos os participantes em estudos de investigação, mesmo se selecionados por amostragem aleatória, são voluntários (e os que recusam participar, não voluntários). Por isso, a solicitação de participação no estudo deve ser o mais interessante possível para os indivíduos, tornando explícita a importância teórica e prática da investigação e que eles representam uma população particularmente relevante para o estudo.

No que respeita ao processo de amostragem utilizado no presente estudo empírico, este incidiu numa amostragem não probabilística, tendo-se recorrido a várias estratégias de seleção da amostra ao longo do processo, nomeadamente a amostragem de conveniência no estudo exploratório, a amostragem intencional, propositada e por casos múltiplos no estudo piloto, e a amostragem intencional estratificada no estudo principal.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas no contexto das metodologias qualitativas nas Ciências Sociais agrupam-se geralmente em três grandes tipos: o *inquérito*, por entrevista (inquérito oral) ou por questionário (inquérito escrito); a *observação direta* ou *participante* e a *análise documental*. No entanto, frequentemente é útil recorrer a uma combinação de diferentes técnicas numa mesma investigação.

O inquérito por questionário é a técnica mais usada em pesquisas em larga escala, abrangendo grande número de participantes, dada a maior rapidez de implementação (a maior parte do tempo é gasto no desenho das questões e na exploração de estudos piloto), o anonimato dos respondentes e possibilidade de obter grande número de respostas, e a facilidade de tratamento dos dados através de meios estatísticos. Pode ser também utilizado em investigação em pequena escala, mas há que ter em conta que a utilidade do questionário poderá ser reduzida se a preparação for inadequada (Munn & Drever, 1995). A abordagem por registo associada ao questionário pode apresentar também alguns problemas, pelo que os investigadores devem ser cautelosos na sua construção, pois podemos questionar, como sugere Tuckman (2005), até que ponto uma questão poderá influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos ou a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar, e pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber.

Ao usar um questionário, o investigador deve ter muito claros os seus objetivos, se pretende informação descritiva acerca de um problema, ou testar uma hipótese. O importante é considerar as vantagens de um determinado método em relação às questões de investigação e a discussão que se pretende fazer acerca dos resultados (Munn & Drever, 1995). Os questionários podem usar-se juntamente com outras formas de recolha de informação sobre um assunto, nomeadamente a entrevista ou a observação.

A entrevista é também uma das técnicas mais comuns na investigação qualitativa, nomeadamente em educação, pois é flexível e adequa-se a diversas propostas e objetivos: desde a leitura de uma lista de questões e de respostas alternativas a alguém que seleciona uma das opções (no caso de uma entrevista muito estruturada, como um questionário oral), até um estilo 'não-diretivo' quase de conversa, permitindo que o entrevistado determine em grande parte o curso da discussão, como acontece na entrevista etnográfica; entre estes dois extremos situa-se

a entrevista semiestruturada na qual o entrevistador desenha apenas uma estrutura geral com os aspetos a abordar e as questões principais a colocar⁴⁶, enquanto os detalhes da estrutura são trabalhados durante a entrevista – o entrevistador recorre a incentivos, pedidos de justificação e questões de seguimento para aprofundar ou clarificar as respostas do entrevistado (Drever, 1995). As entrevistas semiestruturadas podem proporcionar informação diversa acerca das experiências, motivações e pensamentos das pessoas, podendo acontecer que, durante a entrevista, seja focada uma faceta do estudo que não tinha sido prevista na sua planificação. Mas, como salienta Drever (1995, p. 3), “mesmo que já seja tarde para a incluir, pelo menos permite aprender algo acerca das limitações do estudo”.

As entrevistas semiestruturadas adequam-se bem a estudos de caso nos quais o investigador pode adaptar as questões às características dos entrevistados e explorar as suas ideias em profundidade (ou pode haver uma combinação de questões abertas e fechadas); o entrevistado tem um considerável grau de liberdade nas respostas, mas o entrevistador pode tomar o controlo quando necessário (Drever, 1995). Neste tipo de entrevista, embora as questões e a sua ordem sejam pré-estabelecidas, estas podem mudar com base nas respostas do entrevistado, e algumas questões poderiam ser suprimidas ou acrescentadas.

Quando comparadas com os questionários, as entrevistas são mais flexíveis. Estas podem proporcionar profundidade na compreensão e na explicação num contexto específico, enquanto os questionários apresentam um quadro mais vasto mas também mais superficial. Poderá ser mais adequado usar ambos: um estudo de caso com entrevistas pode ser usado de forma exploratória para identificar os principais assuntos a abordar num questionário, pois como notam Bogdan e Biklen (2006, p. 100), “as primeiras entrevistas conduzirem geralmente à formulação de questões de investigação, mais do que a afirmações proposicionais específicas”; por outro lado, um inquérito por questionário pode ajudar a seleccionar assuntos ou casos a estudar em profundidade através de entrevistas. Segundo Drever (1995), o uso de entrevistas semiestruturadas após a observação permite que se “enriqueça a informação acerca daquilo que os indivíduos fazem, com dados sobre a forma como pensam” (p. 8). Daí que a grande vantagem das entrevistas seja a sua “capacidade para encontrar explicações explorando pontos de vista individuais” (p. 5). E, tal como a teoria é modificada durante o processo de investigação para contemplar os dados novos, também as questões podem ser redefinidas.

⁴⁶ É importante para o entrevistador não esquecer as questões ou desviar-se do assunto principal, dado que incorpora a estrutura base da entrevista, mas também permite garantir a consistência no tratamento ao longo das várias entrevistas e a comparação entre respostas de diferentes indivíduos às mesmas questões (Drever, 1995, p. 18).

Uma terceira técnica de investigação é a observação direta – com registo sistemático do que se vê e subsequente análise e interpretação. Simpson e Tuson (1995) lembram que quando relatamos o que vemos, estamos a interpretar o mundo através da nossa perspetiva pessoal, o que é determinado por muitos fatores subjetivos, especialmente pelas experiências passadas em determinadas situações e pelas estruturas conceptuais que já desenvolvemos. Salientam, por isso, que ao utilizarmos a observação como técnica de pesquisa, devemos “tornar estranho o familiar” (p. 3), ou seja, tentar afastar-nos das nossas interpretações automáticas acerca do que está a acontecer e tentar ver as situações a partir de diferentes perspetivas.

A observação (direta) é uma das formas de recolha de dados mais versáteis, podendo fornecer dados quantitativos e qualitativos. Daí o cuidado necessário na seleção das estratégias de observação e de registo adequadas ao estudo a realizar, o que pode ser determinado pelo tipo de questões a colocar, o fenómeno a observar e o contexto no qual se faz a observação. Nalguns estudos, os investigadores começam por uma posição explícita de incerteza, vendo as interações sociais como uma série de cruzamentos complexos nos quais significados pessoais, perspetivas individuais e interações dinâmicas são fatores-chave, como acontece nas abordagens ‘naturalista’ e ‘etnográfica’ (Simpson & Tuson, 1995).

A observação pode ser *não-participante* ou *participante*. Neste segundo caso, o investigador é o instrumento principal de observação. Evertson e Green (1986) referem que a observação participante pode assumir uma forma mais ativa ou mais passiva consoante o nível de envolvimento do observador relativamente aos acontecimentos e aos pontos de vista dos indivíduos: na forma ativa, o observador regista os seus dados após o período de observação, enquanto na forma mais passiva pode fazer o registo durante esse período; a primeira permite ao observador registar os acontecimentos tal como eles são percecionados por um participante, enquanto na segunda o observador não participa nos acontecimentos mas assiste do exterior.

O uso da técnica de observação direta apresenta algumas vantagens (Simpson & Tuson, 1995): pode fornecer registos permanentes e sistemáticos de interações sociais; pode completar dados recolhidos por meio de outras técnicas – mesmo que a principal técnica de recolha de informação seja a entrevista ou o questionário, a adição de dados recolhidos por observação enriquece a compreensão da situação –; é bastante flexível, podendo ir do simples olhar até à explicação de interações complexas, e pode revelar diferentes tipos de dados (informação detalhada, estruturada e sistemática, dados quantitativos, narrativas complexas acerca de interações sociais). No entanto, como todas as técnicas de investigação, também tem pontos

fracos, nomeadamente a disponibilidade de tempo, esforço e recursos que exige, e a suscetibilidade ao viés do observador. Por isso, mesmo numa investigação em pequena escala na qual a observação seja a principal forma de recolha de dados, pode ser necessário utilizar outras técnicas para assegurar validade à informação recolhida.

Relativamente à *análise documental*, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (2008, p. 143) consideram-na uma “espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, correspondendo, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos”. Assim, a técnica de análise documental, sendo utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa.

Após a revisão de diversas técnicas de recolha de dados utilizadas na investigação em Ciências Sociais e em Educação, focalizou-se a atenção, pela sua adequação aos objetivos deste estudo e ao âmbito de pesquisa em Educação Histórica e Patrimonial, nas seguintes técnicas:

- o *questionário* (com um conjunto de tarefas escritas) que, apesar de ser restritivo quanto ao tipo de perguntas e respostas (Lee, 2001), constitui uma técnica essencial de recolha de dados em diversos desenhos de pesquisa em Educação Histórica, desde que bem estruturado, pois o processo de aplicação é mais fácil de controlar e produz dados extensivos cuja codificação é mais simples do que a dos resultantes da técnica da entrevista.
- a *entrevista*, frequentemente utilizada como preliminar para escrutinar genericamente os assuntos a serem explorados ao longo do estudo, ou para dar seguimento a uma outra tarefa (*follow-up*) no sentido de aprofundar e clarificar indicadores já observados (Barton, 2001a, 2001b; Shemilt, 1987), permite a recolha de dados para produzir indicadores mais fiáveis de expressão escrita/oral, (embora atendendo ao efeito do entrevistador) sobre as ideias dos entrevistados;
- a *observação (participante, naturalista ou etnográfica)*, por vezes também aplicada sob a forma de videogravação de situações de discussão livre, nomeadamente, em tarefas especificamente construídas para o estudo (Ashby e Lee, 1987, Dickinson e Lee, 1984), pode fornecer dados adequados à construção de uma categorização teórica de ideias dos sujeitos.

Partindo destes pressupostos teóricos, no âmbito da tendência atual da investigação em Educação Histórica que valoriza a realização de estudos em profundidade, qualitativos, decidiram-se as técnicas a aplicar neste estudo, após uma análise da metodologia de diversos estudos nesta área, sobretudo daqueles cujas abordagens se debruçaram sobre evidência histórica usando fontes patrimoniais.

No Reino Unido, Cooper (1992), num estudo com desenho experimental, aplicou a duas turmas de 8 e 9 anos (grupo experimental) estratégias de lecionação sobre quatro 'unidades' de História com base num currículo integrado, mas com enfoque histórico, tendo realizado duas visitas de estudo para cada unidade. Um terceiro grupo (grupo de controlo), de outra escola, estudou com um professor com larga experiência que usou os seus próprios métodos, utilizou um manual tradicional e não realizou visitas. No final de cada unidade, todas as crianças realizaram uma tarefa escrita – completaram individualmente um 'relatório arqueológico' sobre cinco tipos de fontes nunca vistas anteriormente (um artefacto, uma imagem, um diagrama, um mapa e uma fonte escrita) – visando apurar se as fontes mais 'concretas' (artefactos e imagens) eram mais fáceis de interpretar pelas crianças do que as fontes 'simbólicas'. Cooper (1992) usou também a audiogravação de discussões em pequenos grupos de 5/6 alunos relativamente a cada uma das cinco fontes, tal como foram usadas nos relatórios arqueológicos, num caso com a orientação do professor e noutro sem a presença de adultos – foram colocadas questões para estimular as crianças a distinguirem entre 'o que é conhecido', 'o que é suposto' e 'o que não se pode conhecer', e a usarem vocabulário especializado. A segunda turma do grupo experimental realizou uma tarefa escrita adicional, a partir de uma fonte relacionada com religião, crenças e ritos, pedindo-se às crianças que aplicassem os seus conhecimentos, construindo um quadro coerente do passado e explicando o significado das ideias e crenças desse período.

Nakou (2001, 2003) realizou, na Grécia, um estudo de campo longitudinal, tendo como enfoque principal o estudo do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu, baseado na observação de 1079 respostas dadas por 141 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade, envolvidos em tarefas específicas relacionadas com o trabalho com os objetos de museu, ao longo de um período de três anos. Os alunos tinham de se concentrar em objetos e coleções pré-selecionadas e responderem por si próprios a três tipos de tarefas escritas: (1) deixar os alunos concentrarem-se em apenas um objeto do museu; (2) deixar os alunos concentrarem-se numa coleção de objetos do museu; e (3) inter-relacionar as atividades

realizadas no museu com o posterior trabalho na sala de aula. Todas as tarefas incluíam questões semelhantes, 'históricas' e de 'história livre', pelo que as respostas às diferentes tarefas podiam ser comparadas. Os alunos trabalharam em quatro grupos diferentes e em quatro ambientes de museus. Para cada tarefa, os dois grupos principais lidaram com diferentes objetos de museu, relacionados com informação histórica ou conhecimento dependente e/ou autónomo. Ao longo dos três anos, os objetos observados colocavam dificuldade crescente de interpretação, baseada no seu aspeto geral, na familiaridade dos alunos com cada um deles, e na sua relação com o *background* autónomo de conhecimento histórico dos alunos.

Nos Estados Unidos, Barton (2001b) realizou uma investigação comparativa de ideias de crianças nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte, com base em três estudos separados com alunos dos últimos anos do ensino elementar, dois deles conduzidos nos Estados Unidos, e um na Irlanda do Norte. O primeiro estudo norte-americano teve lugar numa turma de 5º ano (com alunos de aproximadamente 10-11 anos) e envolveu cinco semanas de observações de aulas e quatro entrevistas semiestruturadas com grupos de quatro alunos cada. O segundo estudo norte-americano teve lugar em duas turmas, uma de 4º ano e uma de combinação de 4º/5º anos (9-11 anos); este estudo envolveu aproximadamente 90 horas de observação de aulas, combinadas com 29 entrevistas a um total de 33 alunos. O estudo na Irlanda do Norte consistiu em 60 entrevistas com 121 alunos (6-12 anos) em quatro escolas. Barton (2001b) procurou, essencialmente, conhecer se os alunos reconheciam a necessidade das fontes históricas, uma vez que se os alunos não compreenderem o papel das fontes como evidência histórica, se não reconhecerem que as afirmações históricas são construídas a partir das fontes, o trabalho com as próprias fontes pode ser prematuro. O investigador mostrou, ainda, que o contexto no qual os alunos aprendem História explica muitas das diferenças nos resultados do estudo.

Wineburg (2000), num estudo longitudinal onde seguiu um grupo de adolescentes norte-americanos (15 alunos, 5 de cada uma de 3 escolas selecionadas) e seus pais durante os dois anos finais do ensino secundário desses jovens, realizou entrevistas a alunos, pais e professores com o objetivo de conhecer de que forma esses alunos compreendiam o seu próprio passado. Usando imagens e música, abordou temas como o do Vietname (memória vivida pelos pais e aprendida, no caso dos filhos), tendo constatado a referência a filmes cujo visionamento era uma ocasião para a família "revisitar o passado" que, desta forma está "sempre disponível" (p. 320). O autor considerou essencial compreender como é que estas fontes – vídeos, música, jogos e outros elementos da cultura popular/familiar – moldam a consciência histórica e como podem

ser usadas, em vez de afastadas ou ignoradas, para desenvolver a compreensão histórica dos alunos.

Em Portugal, Ribeiro (2002), num estudo de natureza descritiva na linha de investigação em Cognição Histórica Situada, analisou a progressão do pensamento arqueológico dos alunos – a partir de uma amostra de vinte alunos do 5º ano de escolaridade (11-12 anos de idade) –, através de inferências feitas a partir de objetos arqueológicos do período Pré-histórico (dois seixos afeiçoados, um furador e uma agulha em osso, duas pontas de seta) e Romano (um prato, um copo, um jarro de bocal trilobado, uma lucerna), a par da utilização do manual da disciplina de História e Geografia de Portugal e de uma fonte secundária (texto jornalístico). A recolha de dados foi feita com a aplicação de dois questionários relativos aos períodos históricos referidos, de forma a controlar a diversidade de conteúdo, mas mantendo a estrutura das questões. Estas foram inspiradas nos estudos de Peel (1967), McDonald (1986) e Cooper (1992) e estavam direccionadas para obter respostas indiciadoras de várias dimensões conceptuais: (1) identificação dos objetos; (2) função dos objetos (3) inferências sobre o passado tendo por base os objetos expostos; (4) conjecturas sobre os objetos. A técnica da entrevista foi também aplicada a alguns alunos neste estudo, para clarificação de respostas.

No estudo realizado pela investigadora em sede de Mestrado (Pinto, 2003), em que se indagava algumas das possibilidades de Educação Patrimonial através de atividades educativas relacionadas com o Património, realizou-se um percurso por quatro áreas do Centro Histórico de Guimarães com 35 participantes⁴⁷ (20 no estudo final) divididos em dois grupos, um entre os 8 e os 11 anos, e outro entre os 12 e os 14 anos de idade. Atendendo às características da experiência educativa pretendida, as técnicas aplicadas neste estudo empírico foram a observação naturalista, apoiada na audiogravação das intervenções orais dos participantes (convidados a partilharem com o grupo as suas perceções acerca dos edifícios e locais que iam percorrendo), as tarefas escritas propostas no instrumento de trabalho, o Guia “À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães”, progressivamente explorado ao longo do percurso, e um questionário (preenchido individualmente no final da atividade) para avaliar o interesse suscitado pela experiência educativa.

⁴⁷ Concretizada em duas fases: o Estudo Piloto, com 6 participantes entre os 12 os 14 anos, num primeiro momento, e 9 participantes entre os 8 e os 11 anos, num segundo momento; e o Estudo final, com 10 participantes de cada grupo etário, também em dois momentos.

No que respeita às técnicas de investigação a utilizar neste estudo, tomou-se como ponto de partida a sua adequação ao desenho em processo, nomeadamente ao problema e questões de investigação, aos participantes e aos contextos de aplicação dos instrumentos. Assim, como já foi referido, teve-se em consideração diversas técnicas utilizadas na investigação em Ciências Sociais e, mais especificamente em Educação Histórica e Patrimonial: o questionário (proposta de um conjunto de tarefas escritas), a entrevista, como técnica exploratória, ou de seguimento, e secundariamente, a observação direta (participante), apenas no sentido de obter informações que apoiassem a compreensão das situações observadas com o objetivo de apurar a construção dos instrumentos aplicados ao longo das fases do estudo. Por este motivo, essas informações não foram objeto da análise de dados.

4. Métodos de análise de dados

As preocupações epistemológicas e metodológicas estão presentes em todas as etapas do processo de investigação. A análise, que transforma a informação recolhida em dados e em conhecimento, é parte integrante de todo o processo de investigação, especialmente quando se lida com dados qualitativos, pois informa os tipos de pesquisa que se podem realizar. Os procedimentos de análise estão intrinsecamente ligados aos de recolha de dados, pelo que é necessário não perder de vista essa relação ao longo do processo investigativo.

A análise de dados tem como objetivo aumentar a compreensão acerca dos elementos recolhidos sistematicamente. Envolve, como referem Bogdan e Biklen (2006), o “trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões” (p. 205) e decisões acerca do que deve ser comunicado. Se bem que seja normalmente nas fases finais que os dados são analisados de forma mais sistemática, a análise dos dados e a elaboração do plano de investigação podem ser feitas em simultâneo, pois este é flexível.

A análise de conteúdo é, segundo Bardin (2009), um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, e que tem como intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de receção)” (p. 40) recorrendo a indicadores. Integra também neste conjunto a *análise categorial*, que atende à “frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p. 38). Por sua vez, a *codificação* corresponde a uma transformação dos dados brutos, que por recorte, agregação e enumeração, permite uma representação do conteúdo.

Strauss e Corbin (1998) definem a *codificação* como o processo analítico através do qual os dados são divididos, conceptualizados e integrados para formarem uma teoria. Estes autores enumeram um conjunto de procedimentos de codificação que caracterizam a *Grounded Theory*, e que devem ser usados de forma criativa e flexível pelos investigadores:

1. Build rather than test theory.
2. Provide researchers with analytic tools for handling masses of raw data.
3. Help analysts to consider alternative meanings of phenomena.
4. Be systematic and creative simultaneously.
5. Identify, develop, and relate the concepts that are the building blocks of theory. (p. 13)

Bogdan e Biklen (2006) consideram que a *Grounded Theory* é uma forma modificada de indução analítica⁴⁸ em que a teoria é desenvolvida como uma hipótese de trabalho que depois é 'testada' e notam a necessidade de procedimentos rigorosos para a produção de teoria fundamentada nos dados analisados, utilizando sistematicamente o método comparativo.

A *Grounded Theory* aponta, por isso, para a necessidade clara da construção de teoria e não de pura descrição, categorizando conceptualmente os dados, ou seja, interpretando os dados e relacionando os significados de modo a criar um modelo conceptual. A *categorização* é, nas palavras de Bardin (2009) "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos" (p. 145), o que implica que as categorias tenham as seguintes qualidades: a) exclusão mútua; b) homogeneidade; c) pertinência; d) objetividade e fidelidade; e) produtividade.

Strauss e Corbin (1998) designam *ordenação conceptual* ("conceptual ordering") a organização dos dados em diferentes categorias de acordo com os seus atributos e dimensões, que é precursora da *teorização*. Esta envolve não só a conceção ou intuição de ideias (conceitos), mas também a sua formulação num esquema lógico, sistemático e explicativo. Tais ideias devem ser exploradas e consideradas a partir de diferentes perspetivas, assim como as suas implicações numa teoria, o que envolve a tomada de decisões e a ação em relação a diversas questões ao longo do processo de investigação, e a hipóteses modificadas ou excluídas, se necessário. No final, espera-se que o investigador tenha desenvolvido sistematicamente os produtos da análise numa teoria.

Theory denotes a set of well-developed categories (e.g., themes, concepts) that are systematically interrelated through statements of relationship to form a theoretical framework that explains some relevant social, psychological, educational, nursing, or other phenomenon. The statements of relationship explain who, what, when, where, why, how, and with what consequences an event occurs. Once concepts are related through statements of relationship into an explanatory theoretical framework, the research findings move beyond conceptual ordering to theory. (Strauss & Corbin, 1998, p. 22)

⁴⁸ Gall, Gall e Borg (2003, p. 21) distinguem a indução analítica, que significa da parte do investigador uma pesquisa gradual através dos dados e a inferência de que certos acontecimentos ou afirmações são exemplos dos mesmos temas ou tipos (que são induzidos a partir dos dados), de uma abordagem dedutiva, que implica a identificação de temas e tipos prévios à recolha de dados, procedendo-se à procura de exemplos nos dados. Também Guerra (2006, p. 23) considera que a indução analítica opõe-se aos métodos estatísticos, por vezes designados por "indução enumerativa", pois é um processo lógico que consiste em partir do concreto para passar ao abstrato identificando as características centrais do fenómeno.

Durante o processo de descrição, classificação e interpretação, desenvolvem-se códigos (redução dos dados em segmentos significativos e atribuição de designações a esses segmentos)⁴⁹ e transformam-se textos ou imagens em categorias que vão sendo progressivamente reduzidas e combinadas (Creswell, 2007), podendo também fornecer indicadores de frequência. Mesmo que se recorra a algumas categorias pré-definidas, é essencial estar aberto às categorias que emergirem durante a análise. Estas podem ser designadas a partir das palavras dos próprios participantes, resultantes da estrutura conceptual dos sujeitos estudados – geralmente designadas categorias “emic” (Maxwell, 1996, p. 79). Segundo Creswell (2007), as inter-relações entre as categorias representam também importantes informações, por exemplo, de relação entre as causas de um fenómeno e o seu contexto, podendo ser codificadas através de metáforas.

A codificação é, portanto, um processo dinâmico e flexível. Segundo Strauss e Corbin (1998), o primeiro passo analítico é a “codificação aberta”, através da qual os dados são divididos, examinados e comparados nas suas semelhanças e diferenças, para descobrir, designar e desenvolver os conceitos. Esta conceptualização ou abstração (atribuição de uma designação que representa ideias ou eventos) é fundamental para a construção de teoria. Utilizam-se os “procedimentos de análise comparativa, questões e ferramentas analíticas para dividir os dados e ir além da superfície” (p. 109). À medida que se vão acumulando, os conceitos devem ser agrupados em termos mais abstratos, as categorias, o que permite ao investigador reduzir o número de unidades de análise. Além disso, as categorias possuem poder analítico pois “têm potencial para explicar e prever” (p. 113). Uma vez identificada a categoria (a sua designação pode partir de um dos conceitos, da lógica do descritor, da literatura, ou da codificação *in vivo*) torna-se mais fácil recordá-la, pensar sobre ela e desenvolvê-la em termos de atributos⁵⁰, nomeadamente pela criação de padrões.

A “codificação axial”, por sua vez, consiste no processo de relação entre categorias e subcategorias (que se tornam mais evidentes à medida que a codificação evolui), o que permite explicações mais precisas e completas acerca dos fenómenos. O objetivo é agrupar os dados divididos durante a codificação aberta. No entanto, embora tenham intenções diferentes, estas

⁴⁹ Miles e Huberman (1984, p. 23) definiram um modelo interativo de análise dos dados na investigação qualitativa com três passos ou componentes: a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões. A primeira componente, a redução dos dados, consiste no processo “de seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação” do material compilado.

⁵⁰ Uma categoria é considerada “saturada” quando não parece emergir mais informação durante a codificação, ou seja, quando não se descobrem mais propriedades, dimensões, condições, ações/interações, ou consequências nos dados (embora haja sempre potencial para o ‘novo’ emergir); quando o que surge não acrescenta nada de novo à explicação a que se chegou (Strauss & Corbin, 1998, p. 136).

codificações não são necessariamente passos analíticos sequenciais, pois ideias acerca das relações entre categorias podem começar a emergir na codificação aberta (Strauss & Corbin, 1998). Durante a codificação axial, o investigador procura responder a questões do tipo porquê, como, onde, quando, e com que resultados, e ao fazê-lo descobre relações entre as categorias. Isto permite, como salientam Strauss e Corbin (1998, p. 126), a contextualização do fenómeno, ou seja, “a sua localização numa estrutura condicional e a identificação dos meios pelos quais a categoria se manifesta”, e a relação entre estrutura e processo pelo uso de outra ferramenta analítica, o “paradigma” (p. 128), que ajuda à recolha e ordenação sistemática dos dados. Tal como na codificação aberta, na codificação axial o investigador continua a colocar questões geradoras, a fazer constantes comparações teóricas e a usar ferramentas analíticas e instrumentos de registo, como quadros e diagramas conceptuais, que ajudam a pensar em possíveis relações.

Por fim, a “codificação seletiva” corresponde ao processo de integração e refinamento da teoria. O primeiro passo na integração é a “decisão acerca da categoria central, que represente o tema principal da investigação” (Strauss & Corbin, 1998, p. 146). Esta pode surgir da lista de categorias existente, devendo aparecer com frequência nos dados e estar relacionada com as outras categorias, permitindo uma explicação lógica e consistente, e a sua designação deve ser suficientemente abstrata para ser usada em investigações noutras áreas substantivas, permitindo o desenvolvimento da teoria. Dado que o conceito é refinado analiticamente através da integração com outros conceitos, a teoria desenvolve-se em profundidade e poder explicativo – o conceito permite explicar a variação e a ideia central dos dados, assim como casos contraditórios ou alternativos em termos dessa ideia central. A integração realiza-se ao longo do processo, desde a primeira análise até à redação final⁵¹. Logo que o investigador elabora o esquema teórico, deve proceder ao refinamento da teoria (Strauss & Corbin, 1998): rever o esquema em termos de consistência interna e de lógica, começando pela categoria central, procurar falhas, completar categorias pouco desenvolvidas (em termos de densidade, de variabilidade e de saturação teórica) e limitar as excessivas, e validar a teoria comparando com os dados brutos ou verificando se é reconhecida pelos participantes.

⁵¹ Strauss e Corbin (1998) acrescentam uma outra ferramenta de codificação, a *matriz condicional* – um conjunto de círculos concêntricos que se expandem desde o indivíduo até ao global – que permite ao investigador estabelecer conexões entre as macro e micro condições que influenciam um fenómeno. No entanto, esta matriz é pouco usada entre os investigadores, que geralmente terminam os seus estudos com uma teoria desenvolvida até à codificação seletiva.

Miles e Huberman (1984) consideram que uma documentação sistemática dos procedimentos de investigação utilizados em todas as etapas do processo constitui, igualmente, uma excelente oportunidade de reforçar a validade de uma investigação qualitativa: em termos da validade interna, tem por objetivo estimular a crítica por parte do eventual leitor; ao nível da validade externa, permite através de uma análise de segundo nível, confirmar os resultados obtidos por meio de diferentes técnicas, integrar esses resultados numa outra investigação ou fazer a síntese de diversos estudos incidindo sobre o mesmo objeto de análise.

Em suma, há uma série de estratégias para se proceder à validação das interpretações: o investigador pode assegurar-se da qualidade de base dos dados, recorrendo a uma verificação da representatividade da amostra, a uma avaliação dos efeitos ou enviesamentos ligados ao investigador, a uma avaliação do grau de confiança atribuível a cada um dos diferentes tipos de dados ou a uma triangulação⁵² dos dados. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008):

É igualmente possível submeter uma conclusão a uma crítica rigorosa para ver se ela resiste: tentar associar uma conclusão a falsas relações, retomar uma conclusão (“replicating a finding”) retirada de um subconjunto de dados e aplicá-la a um outro grupo de dados, verificar se explicações opostas estão bem fundadas e procurar, de entre os factos observados, aqueles que podem contradizer uma conclusão. (p. 129)

A verificação das interpretações pode ser efetuada pela reação dos participantes relativamente às conclusões da investigação.

No presente estudo, a análise dos dados foi enquadrada pela literatura no âmbito da epistemologia e das metodologias em Ciências Sociais e em Educação, nomeadamente em Educação Histórica – já discutidas no que concerne ao enquadramento metodológico, e às técnicas e instrumentos de recolha de dados –, assumindo uma abordagem essencialmente qualitativa e, mais especificamente, seguindo o método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990, 1998) de análise indutiva das respostas dos participantes.

Os dados foram ainda tratados através do programa NVivo (versão 8), uma vez que este se adequa bem ao processo de análise indutiva da *Grounded Theory*, nomeadamente pelo facto de auxiliar a organização e agrupamento dos dados através da criação de ‘atributos’ e de ‘nós’,

⁵² A “triangulação” é outro procedimento de validação instrumental que consiste na confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas, tais como a observação participante, a observação sistemática, a entrevista ou a gravação vídeo. O conceito de triangulação é alargado à ideia de “validade teórica” por confronto das inferências feitas relativamente a um mesmo problema – seja entre vários investigadores, de tal modo, por exemplo, “que um outro investigador competente, operando no mesmo local como independente, não deveria chegar a resultados inteiramente contraditórios” (Miles e Huberman, 1984, p. 27); seja entre investigador e indivíduos observados, interrogados ou ligados ao estudo, obtendo o primeiro o “feed-back” dos segundos acerca dos resultados obtidos ou das interpretações, a fim de fazer o controlo da sua validade (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 76).

e por sua vez em 'casos' e 'relações' (Bazeley & Richards, 2000), particularmente úteis na fase de codificação axial, permitindo ainda a triangulação de dados recolhidos por diferentes técnicas e instrumentos e a criação de modelos clarificadores do processo de codificação.

Os dados referentes às características das amostras participantes no estudo, assim como os referentes aos padrões conceptuais que emergiram na análise qualitativa do estudo principal, foram quantificados em ficheiro Excel e interpretados através do programa SPSS/PASW, permitindo uma breve análise quantitativa dos mesmos.

Em suma, o estudo empírico, de natureza descritiva, enquadra-se essencialmente num modelo de investigação qualitativa, numa conceção aberta de abordagem interativa que ultrapassa a tradicional dicotomia entre os paradigmas quantitativo e qualitativo ao nível da produção de conhecimento e do processo de investigação, ou seja, ao nível da teoria e, particularmente, dos métodos.

Síntese do capítulo

Neste quarto capítulo discutiram-se as principais considerações metodológicas da investigação em Ciências Sociais e em Educação (incidindo sobre a tradição de investigação qualitativa), focalizando metodologias de recolha de dados (tipos de amostragem, técnicas e instrumentos) que servem de base ao enquadramento metodológico do estudo empírico e, ainda, os procedimentos de investigação sobre concepções de alunos e de professores no âmbito da Educação Histórica. Apresentou-se, também, uma breve síntese sobre métodos de análise de dados, particularmente o da *Grounded Theory*.

CAPÍTULO V – MÉTODO DO ESTUDO

Neste quinto capítulo descrevem-se as principais opções metodológicas tomadas de acordo com o problema e as questões de investigação. Apresentam-se os estudos iniciais – um estudo exploratório e quatro etapas piloto – descrevendo-se os instrumentos elaborados e os procedimentos seguidos nos vários momentos. Descrevem-se, ainda, os instrumentos aplicados no estudo principal e os procedimentos com vista à sua implementação.

1. Problema

O problema central que se procurou explorar neste estudo foi o seguinte:

De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?

Questões de Investigação

A reflexão sobre o problema acima formulado revelou a necessidade de se responder às seguintes questões de investigação, relativas a concepções de alunos e de professores:

- Como usam os alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?
- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?
- Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

A análise das concepções de alunos e professores acerca da evidência histórica implica, por um lado, um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História e na investigação em Educação Histórica, como se procurou refletir nos capítulos I a III, por outro lado, uma fundamentação em metodologias de investigação (capítulo IV) que permita o desenvolvimento sistemático desta pesquisa que busca uma relação entre Educação Histórica e Educação Patrimonial. Desta forma procurou-se aprofundar de forma sustentada a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a fontes patrimoniais, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e de património.

2. Desenho de investigação

O enquadramento metodológico no qual se insere este estudo empírico é de natureza descritiva e predominantemente qualitativa. Defende-se um desenho de pesquisa que parte de uma visão do mundo, do uso de teorias e do estudo de um problema de investigação que pesquisa os sentidos atribuídos pelos indivíduos a situações sociais e humanas (Creswell, 2007). Dá-se atenção à natureza interpretativa da pesquisa e situa-se o estudo no contexto social e cultural dos participantes e do investigador, seguindo-se uma abordagem múltipla que se baseia no método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998) no sentido de uma conceptualização de situações complexas em estudo.

2.1. População acessível e amostra participante

O processo de amostragem utilizado no presente estudo empírico incidiu numa amostragem não probabilística (cf. capítulo IV, subtítulo 2), tendo-se recorrido a várias estratégias de seleção da amostra de alunos e de professores participantes, ao longo do processo:

- amostragem de conveniência, que implicou a opção por uma amostra disponível de professores e alunos que participaram voluntariamente⁵³ no estudo exploratório;

⁵³ A utilização de voluntários poderá acontecer numa entrevista exploratória, ou no início de uma fase piloto, com indivíduos 'semelhantes' aos do estudo principal (Drever, 1995, p. 56).

- amostragem intencional propositada, na seleção da amostra nas quatro etapas do estudo piloto, nomeadamente em relação aos alunos cuja participação na atividade foi solicitada com a mediação dos respetivos professores;
- amostragem inspirada em casos múltiplos, na seleção de uma amostra por contraste-saturação (combinando a amostra por contraste e por homogeneização) de professores na segunda etapa do estudo piloto;
- amostragem intencional estratificada, nomeadamente no estudo principal, na seleção das escolas segundo critérios de tipo e área de localização, dos professores, por anos de escolaridade e disciplina lecionada, e da amostra de alunos participantes, segundo critérios de estratificação por género e idade, de dimensão da turma. No entanto, esta seleção foi condicionada também pela necessidade de articulação de horário dos alunos e respetivo professor, dado que o grupo de alunos participantes não correspondeu, na maioria dos casos, à totalidade do grupo-turma.

Embora os estudos qualitativos não pretendam obter uma generalização de resultados e, portanto, uma amostra representativa, a *população acessível* deste estudo foi definida face à consideração global do universo de alunos e professores de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário em Portugal – níveis de ensino onde a disciplina é independente, embora, como já foi referido, não seja obrigatória para todos os alunos do ensino secundário. Assim, considerou-se *população acessível* deste estudo:

- os alunos dos 7º e 10º anos de escolaridade (a frequentar a disciplina de História A ou História da Cultura e das Artes) das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e escolas secundárias do concelho de Guimarães – área educativa bastante abrangente em termos de frequência de alunos residentes na cidade, em freguesias da periferia e, mesmo de concelhos limítrofes⁵⁴, o que possibilitaria alguma diversidade na amostra. As razões desta opção deveram-se, por um lado, ao facto de estes dois anos corresponderem ao início de um ciclo de escolaridade, o que permitiria ter em conta os conhecimentos históricos desenvolvidos nos ciclos anteriores; por outro lado, a cidade de Guimarães conserva um conjunto patrimonial diversificado e bem preservado (tendo

⁵⁴ De acordo com a Carta Educativa do Concelho de Guimarães, relativamente à proveniência dos alunos das escolas EB2,3 (p. 54) e secundárias (p. 55), e à mobilidade dos alunos do concelho (p. 103), disponível em <http://www.cm-guimaraes.pt/files/1/documentos/CartaEducativaDoConcelhodeGuimaraes.pdf>.

o respetivo centro histórico sido classificado como 'Património Cultural da Humanidade' em 2001), o que promove uma certa familiaridade e significância subjetiva (experiências prévias) para os alunos. Deu-se destaque ao 'núcleo medieval' referente a um período/contexto histórico cuja abordagem em termos educativos se insere no âmbito do currículo e do programa da disciplina de História do 7º ano e de História A e História da Cultura e das Artes do 10º ano, além do facto de a investigadora lecionar nesta mesma área educativa.

- os professores de História dos distritos de Braga e Porto (o primeiro, por ser o distrito a que pertence a cidade de Guimarães, e o segundo pela sua proximidade geográfica, pois os limites dos dois distritos situam-se na periferia desta cidade, a cerca de 6 km, com o concelho de Felgueiras)⁵⁵.

Quanto à *amostra participante* decidiu-se incidir na participação de alunos de 7º ano e de 10º ano de História A ou de História da Cultura e das Artes, de escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e escolas secundárias – uma das quais integra também alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico – do centro e periferia da cidade de Guimarães, e respetivos professores de História/História da Cultura e das Artes (exceto na segunda etapa do estudo piloto).

Não se considerou necessária, neste estudo, a participação de todos os alunos de cada turma, embora isso se tenha verificado no caso de uma turma de 7º ano, e de outra de 10º ano com reduzido número de alunos que optou pela disciplina de História da Cultura e das Artes. Assume-se que o recurso a um grupo limitado é mais adequado à interação com o investigador e, por outro lado, a experiência educativa aqui proposta não pretende corresponder a uma aula específica da disciplina de História/História da Cultura e das Artes, de 7º ou de 10º ano, mas a atividades no âmbito da Educação Histórica e Patrimonial que, a terem sucesso na sua aplicação em ambiente de investigação, poderão ser integradas na planificação curricular daquelas disciplinas em diferentes momentos e anos de escolaridade.

⁵⁵ No estudo principal, a amostra de professores limitou-se aqueles que lecionavam em escolas da cidade de Guimarães (distrito de Braga).

Participantes nas várias fases do estudo

Na fase exploratória do estudo, foram entrevistados individualmente dois alunos que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico e dois professores de História de escolas públicas dos distritos de Braga e Porto. Os alunos entrevistados encontravam-se a iniciar o 8º ano de escolaridade. Quanto aos professores, ambos lecionavam ao 3º ciclo do ensino básico, tendo um deles maior experiência docente no ensino secundário.

No estudo piloto, realizado em quatro etapas, a amostra participante foi constituída por 35 alunos, distribuídos por grupos de alunos de 7º ano de escolaridade e de 10º ano de História A e de História da Cultura e das Artes [H.C.A.] de escolas da periferia (P)⁵⁶ e da cidade (C)⁵⁷ de Guimarães (Tabela 1).

Tabela 1 - Amostra participante no estudo piloto.

Etapas do estudo piloto	Escola	Alunos participantes			Professores participantes
		7º ano	10º ano		
			História A	H.C.A.	
1ª	EB 2,3 (P)	8			1
	ES (C4)			8	1
2ª	EB 2,3/S (C3)	4			26 ⁵⁸
3ª	EB 2,3/S (C3)	5	5		2
4ª	EB 2,3 (P)	5			a) ⁵⁹

No estudo principal a amostra participante foi constituída por 87 alunos (40 do sexo masculino e 47 do sexo feminino), distribuídos por três grupos de alunos do 7º ano de escolaridade (40 alunos, 16 do sexo masculino e 24 do sexo feminino) e quatro grupos de 10º ano – frequentando dois deles História A e outros dois História da Cultura e das Artes (47 alunos, 24 do sexo masculino e 23 do sexo feminino) – de cinco escolas dos 2º e 3º Ciclos e Secundárias da cidade de Guimarães, e respetivos professores (Tabela 2):

⁵⁶ Escola EB 2,3 situada a cerca de 6 km da sede do concelho - Guimarães.

⁵⁷ As escolas secundárias, embora situadas no centro da cidade, recebem alunos oriundos das escolas EB 2,3 ciclos do centro da cidade e da periferia, o que permite obter alguma heterogeneidade geográfica na proveniência dos alunos.

⁵⁸ Grupo de professores (12 professores a lecionar História e Geografia de Portugal ao 2º ciclo do ensino básico; 10 professores a lecionar História ao 3º ciclo do ensino básico; 4 professores a lecionar História e/ou História da Cultura e das Artes do ensino secundário) de escolas dos distritos de Braga e Porto, em contexto de formação contínua.

⁵⁹ Grupo de alunos de uma turma lecionada pela investigadora (a).

Tabela 2 - Amostra participante no estudo principal.

Escolas	Alunos por turma						Alunos participantes (N=87)						Professores participantes (N=6)
	7º ano		10º ano				7º ano		10º ano				
			História A		H.C.A.				História A		H.C.A.		
EB 2,3 (C1)	18	M 5 F 13					17	M 5 F 12					1
EB 2,3 (C2)	28	M 10 F 18					15	M 6 F 9					1
EB 2,3/S (C3)	24	M 13 F 11			8	M 6 F 2	8	M 5 F 3			7	M 6 F 1	1 ⁶⁰
ES (C4)			24	M 9 F 15	24	M 13 F 11			12	M 5 F 7	13	M 9 F 4	2
ES (C5)			28	M 9 F 19					15	M 4 F 11			1

Os alunos participantes no estudo principal distribuíram-se, no 7º ano de escolaridade, entre os 12 e os 14 anos de idade, sendo o grupo maioritário o de 12 anos; no 10º ano de escolaridade, distribuíam-se entre os 15 e os 18 (ou mais) anos de idade, sendo o grupo maioritário o de 15 anos de idade (Figura 2).

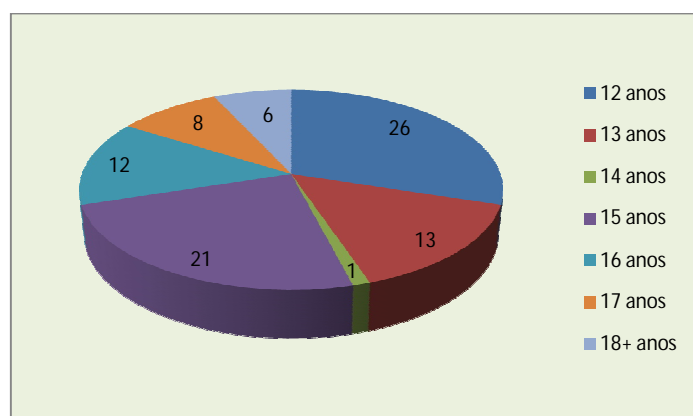


Figura 2 - Distribuição por idades dos alunos participantes no estudo principal.

A saída dos alunos do espaço escolar com vista à realização da atividade, foi devidamente autorizada pela Direção da Escola ou Agrupamento de Escolas e pelos Encarregados de Educação (cf. Apêndice 1). Também foi autorizada a consulta dos documentos necessários à caracterização das turmas que integravam os alunos participantes, tendo sido respeitada a sua confidencialidade. Foi ainda garantido a todos os participantes o anonimato relativamente à sua identificação individual.

⁶⁰ Professor de ambas as turmas de 7º e de 10º ano.

2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados do estudo

O presente estudo empírico, ao assumir características descritivas e essencialmente qualitativas, implicou a opção pela técnica de inquérito na recolha de dados, que vem sendo amplamente utilizada na área de investigação em Educação Histórica (Dickinson e Lee, 1978; Shemilt, 1980, 1987; Ashby e Lee, 1987; Cooper, 1992; Barca, 2000; Barton, 2001a, 2001b; Castro, 2006; Gago, 2001, 2007; Simão, 2007), nomeadamente através de:

- a) questionário individual integrando um conjunto de tarefas escritas (*paper and pencil tasks*) sob a forma de questões abertas, com características diferentes, mas relacionadas, para alunos e para professores;
- b) entrevista – usada na fase de estudo exploratório, nas restantes fases (piloto e principal) assumiu uma função de seguimento (*follow up*).

A observação direta – participante, naturalista (cf. capítulo IV, subtítulo 3) –, com registo de interações verbais dos alunos durante o percurso, foi utilizada apenas no sentido de registar dúvidas que os alunos manifestavam na interpretação das questões e situações que pudessem interferir nas suas respostas, e de obter informações que apoiassem a compreensão das situações observadas, com o objetivo de apurar a construção dos instrumentos aplicados ao longo das fases do estudo, mas não incluídas na análise de dados.

Embora o questionário possa apresentar limitações (como já referido no capítulo IV, subtítulo 3), estas podem ser atenuadas pela aplicação de entrevistas de seguimento, tal como sugerem diversos estudos em Educação Histórica, entre os quais os acima mencionados. Esta pode ser usada com o objetivo de clarificar respostas ambíguas ou não justificadas, e/ou de aprofundar o conhecimento do pensamento histórico de alunos que se destacaram positiva ou negativamente no desempenho, ou que apresentaram grandes oscilações nos níveis de ideias.

Na presente investigação, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados foram revistos e afinados à medida que o estudo foi avançando das fases exploratória e piloto ao estudo principal:

1. A fase exploratória do estudo apoiou-se na entrevista (individual) a 2 professores de História e a 2 alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico, com base num instrumento elaborado para o efeito – um guião de entrevista semiestruturada.

2. Na fase piloto do estudo empírico, que se realizou em quatro etapas (em 2008 e 2009), a fim de ensaiar técnicas de recolha de dados e ajustar instrumentos, e principalmente, com vista ao desenvolvimento do processo de categorização:

- Na primeira etapa, aplicaram-se questionários (com tarefas escritas que consistiam em questões abertas) e entrevistas estruturadas de seguimento a alunos de 7º ano e de 10º ano, que realizaram a atividade em dois grupos separados; apenas o professor de 7º ano acompanhou os alunos, mas ambos responderam a um questionário com três questões de resposta aberta.
- Na segunda etapa, aplicou-se o questionário individual (com tarefas escritas que consistiam em questões abertas) a alunos de 7º ano de escolaridade; solicitou-se, ainda, a professores da disciplina (2ºciclo, 3º ciclo e/ou secundário) – sem ligação com os alunos participantes – que respondessem a um questionário constituído por três questões de resposta aberta.
- Na terceira etapa, após uma nova alteração, o questionário individual foi testado com alunos do 7º ano e do 10º ano (História A) da mesma escola e em simultâneo; os professores não acompanharam os respetivos alunos mas responderam a dois questionários com características idênticas (constituído por três questões de resposta aberta) um previamente e outro após a atividade.
- Na quarta etapa do estudo piloto pretendeu-se testar o instrumento, após as últimas alterações efetuadas, antes do estudo principal, aplicando-se o questionário individual a cinco alunos de uma turma do 7º ano lecionada pela investigadora.

3. No estudo principal, realizado (em 2010) com sete grupos de alunos de 7º e de 10º anos de cinco escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e escolas secundárias de Guimarães e respetivos professores. Os alunos responderam individualmente às tarefas escritas propostas no questionário, tendo-se realizado, ainda, entrevistas semiestruturadas de seguimento a 38% dos alunos. Os professores responderam a dois questionários, um anterior e outro posterior à atividade.

A aplicação do questionário com a resposta às tarefas escritas, pelos alunos, realizou-se fora da escola, em contacto direto com os objetos e edifícios (fontes patrimoniais), durante o período de uma aula de 90 minutos ou num período equivalente em horário não letivo. Note-se

que nenhum dos grupos de alunos participantes havia estudado, nesse ano letivo, as temáticas abordadas no presente estudo empírico.

As respostas escritas dos alunos e dos professores aos respetivos questionários foram transcritas usando meios informáticos, para posterior análise, o mesmo acontecendo com as entrevistas audiogravadas.

2.2.1. Instrumentos exploratórios para recolha de dados preliminares

Na fase exploratória do estudo empírico procurou-se escrutinar genericamente assuntos a serem aprofundados ao longo do estudo, relacionados com a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e, especialmente, com o objetivo de ajudar a identificar os tipos de questões a colocar nos questionários do estudo piloto.

Aplicou-se apenas um instrumento de recolha de dados: a entrevista semiestruturada, que foi realizada individualmente e audiogravada com o acordo prévio dos professores e alunos participantes. No caso dos professores de História, as entrevistas – realizadas em outubro/novembro de 2007 – foram dirigidas a um docente a lecionar numa escola do distrito do Porto, situada numa área predominantemente urbana (APU)⁶¹ e a outro de uma escola do distrito de Braga, situada numa área medianamente urbana (AMU).

Decidiu-se auscultar em primeiro lugar os professores e, só depois, aplicar o instrumento exploratório a alunos, pois considerou-se que as respostas dos docentes à entrevista poderiam constituir um ponto de partida para as questões a colocar aos alunos na respetiva entrevista.

O guião da entrevista semiestruturada aos professores foi elaborado de acordo com os seguintes procedimentos:

1º. Recolha de alguma informação acerca da experiência profissional dos docentes.

⁶¹ De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), a tipologia de áreas urbanas, para fins estatísticos, foi objeto de revisão em 2009. A 8.ª (2008) Deliberação da Secção Permanente de Coordenação Estatística publicada no Diário da República, 2ª série, n.º 188, de 28 de setembro de 2009, aprovou assim a referida tipologia bem como a sua aplicação a todas as freguesias do País, substituindo a anterior versão de 1998. A tipologia de áreas urbanas (TIPAU 2009) consiste, à semelhança da versão de 1998, numa classificação tripartida das freguesias do território nacional em Áreas predominantemente urbanas (APU), Áreas medianamente urbanas (AMU) e Áreas predominantemente rurais (APR). A metodologia de base à TIPAU 2009 distingue-se assim da anterior tipologia, nomeadamente, pela classificação das freguesias resultar de um trabalho de análise com base em unidades territoriais de menor dimensão (secções e subsecções estatísticas). Consultado *online* em <http://www.ine.pt/xportal/ine/portal/portlets/html/conteudos/listaContentPage.jsp?BOUI=6251013&xlang=PT>.

2º. Solicitação de leitura de dois conjuntos de excertos selecionados, um do Currículo Nacional do Ensino Básico, e o outro do Programa do Ensino Secundário (*História A*); o primeiro apontava para a ligação à temática e exploração do património na aula de História, e o segundo, relacionava-se com a metodologia de trabalho de aula com base em fontes históricas.

No Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001), afirma-se:

A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam: a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; [...]. (p. 15)

O aluno competente em História no ensino básico – 3º ciclo: [...] Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial (p. 90)

Ao longo da educação básica todos os alunos devem ter oportunidade de experimentar atividades que impliquem [...] O recurso orientado a bibliotecas e museus (eventualmente a arquivos) [...]; O contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitetónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados. (p. 91)

Segundo o Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos, Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas (2001/02):

Entende-se o conhecimento histórico como decorrente de uma construção rigorosa, resultante da confrontação de hipóteses com os dados obtidos na pesquisa e na crítica exaustiva de fontes diversificadas [...]. Porém, porque a vertente pedagógica que se adota decorre de uma opção construtivista, só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objeto de apropriação consciente pelos jovens. É assim que, nas metodologias que se considera indispensável promover, a análise das fontes tem um papel insubstituível. (pp. 4-5)

Finalidades [...] Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais. (p. 6)

3º. Apresentação de duas imagens legendadas sobre duas fontes patrimoniais (Figura 3) situadas em locais passíveis de serem visitados por professores e alunos:

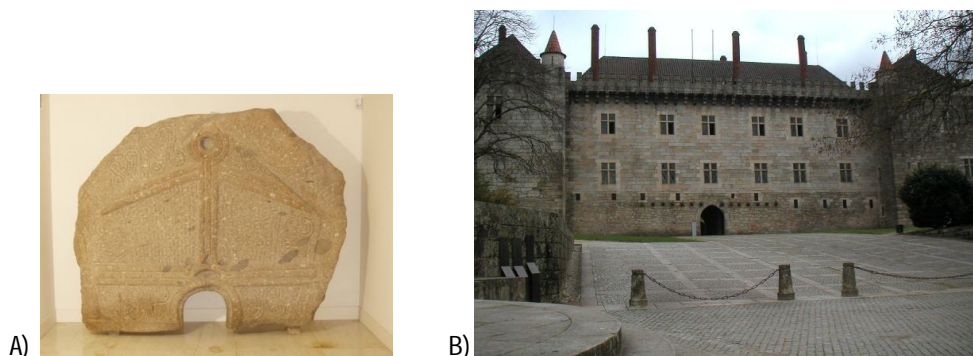


Figura 3 - A) Pedra Formosa, Museu da Cultura Castreja, Briteiros, Guimarães; B) Paço dos Duques de Bragança, Guimarães.

4º. Pedido de sugestões aos professores sobre as atividades que poderiam ser feitas numa situação de visita de estudo em que se observassem essas fontes, com alunos de 7º e de 10º ano de escolaridade.

As questões colocadas aos professores na entrevista tinham como objetivo conhecer o tipo de atividades que aqueles valorizavam em situações de visita, com alunos de 7º e de 10º ano de escolaridade, a locais como os representados nas fontes patrimoniais sugeridas no instrumento. A primeira questão foi apresentada por escrito:

Depois de ler os excertos do Currículo Nacional do Ensino Básico e do Programa de História (A) do Ensino Secundário, e perante as imagens sobre fontes históricas/patrimoniais que são apresentadas, pode referir atividades que se poderiam realizar em contexto de aula de História no exterior, com alunos de 7º e de 10º ano de escolaridade?

Procurou-se, depois, alargar a questão a atividades realizadas noutros locais, pelo que as questões seguintes foram colocadas oralmente, à medida que a conversa fluía:

Agora pedia algumas sugestões de outras atividades a locais que, como professor, considera ser importante que os alunos possam visitar, na ligação ao programa da disciplina.

Colocaram-se ainda duas questões mais específicas visando conhecer que método(s) os professores privilegiam na abordagem das fontes patrimoniais, no âmbito dessas visitas escolares e, ainda, como é que valorizam a preparação da visita de estudo.

Considera importante o uso de um guião que irá orientar a visita, ou a simples explicação, ou a descoberta pelos alunos?

E relativamente a uma preparação prévia, na aula anterior, considera-a importante ou a leitura do guião é suficiente?

As entrevistas aos professores tiveram uma duração aproximada de 30 minutos. Pretendeu-se gravar as entrevistas de modo a ter um registo mais preciso e permitir a análise mais cuidada das respostas dos entrevistados.

Com o mesmo objetivo se procedeu nas entrevistas – também semiestruturadas, individuais e audiogravadas – a dois alunos a iniciar o 8º ano de escolaridade numa escola situada numa área medianamente urbana (AMU) do distrito de Braga. O guião da entrevista realizada após o horário letivo dos alunos, baseou-se em elementos resultantes da entrevista aos professores e adotou procedimentos idênticos:

1º. Apresentação de duas imagens legendadas (iguais às usadas no guião para os professores).

2º. Questionamento dos alunos sobre os espaços, edifícios e objetos apresentados.

Colocou-se aos alunos a seguinte questão:

Depois de observares com atenção estas imagens e de leres as respetivas legendas, podes dizer-me o que sabes sobre elas, isto é, sobre os objetos ou edifícios nelas registados?

Se as respostas dos professores permitiram definir a questão principal a colocar aos alunos durante a entrevista, foram as respostas destes (cf. capítulo VI, subtítulo 1) que suscitaram algumas decisões para a elaboração dos instrumentos a aplicar no estudo piloto:

- Aplicar o estudo a alunos de 7º ano (as entrevistas realizadas aos alunos a iniciar o 8º ano revelaram a realização de visitas de estudo no 7º ano, além do 1º ciclo), uma vez que é o primeiro ano em que os alunos estudam História numa disciplina autónoma, e também a alunos de 10º ano a frequentar a disciplina de História (A) ou História da Cultura e das Artes, pois o âmbito cronológico dos respetivos programas é semelhante, embora com graus de aprofundamento e complexidade diferentes;
- As questões a colocar no instrumento deveriam levar os alunos a inferirem a partir de fontes patrimoniais, sobre os contextos de produção dos mesmos, o seu uso e função, e mudanças ocorridas ao longo do tempo;
- As questões dirigidas aos professores (se possível, os que lecionam aos alunos participantes) deveriam ter em conta a relação com o currículo da disciplina de História/História da Cultura e das Artes, nas suas opções metodológicas, e permitir compreender em que medida as suas propostas relativamente ao uso de fontes patrimoniais se relacionam com evidência histórica.

2.2.2. Desenvolvimento dos instrumentos do Estudo Piloto

Esta segunda fase do estudo empírico (concretizado em quatro etapas) teve como preocupação a construção progressiva de um instrumento válido de recolha de dados e, sobretudo, o desenvolvimento do processo de categorização a partir da análise dos dados.

No estudo piloto usaram-se dois tipos de instrumentos para recolha de dados:

- Questionário, que constitui o instrumento principal, com formato específico para alunos ('guião-questionário') e para professores;
- Entrevistas de seguimento (*follow-up*) realizadas individualmente aos alunos.

O **guião-questionário**, com tarefas escritas a realizar pelos alunos, estruturou-se tendo em atenção um percurso por alguns locais do centro histórico de Guimarães e zona envolvente. Na construção do questionário para os alunos teve-se em conta duas preocupações fundamentais – o contexto histórico e as tarefas a propor neste instrumento –, de forma a obter indicadores fiáveis para responder às duas primeiras questões de investigação, nomeadamente acerca de tipos de pensamento histórico dos alunos em ambiente de exploração direta do património, assim como do uso de objetos, edifícios e sítios históricos enquanto evidência de um passado em mudança.

Procurou-se eleger um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local e nacional (e também internacional), permitindo o seu enquadramento curricular, e delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um desafio cognitivo genuíno para os alunos. O percurso selecionado atende a uma lógica curricular, inserindo-se no contexto histórico da Baixa Idade Média, sendo os espaços, edifícios e objetos observados e interpretados na sua relação com esse contexto histórico, nomeadamente pela ligação a personalidades e eventos políticos, a organização de poderes e crenças religiosas, ou a funções económicas e sociais significativas no âmbito da história local, assumindo-se esta também como um microcosmos da história nacional e, até, europeia. Isto permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto, e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, mesmo quando já não se encontram no espaço original (Nakou, 2001, 2003; Ramos 2004a, 2004b), como acontece com os objetos observados no Museu de Alberto Sampaio, situado no centro histórico de Guimarães.

Pretendeu-se que, durante o percurso, os alunos observassem e interpretassem objetos, edifícios e espaços, com base em conjuntos de questões colocadas. Procurou-se, ainda, que considerassem o passado como algo que também faz parte da sua experiência do presente: o contacto com as fontes patrimoniais faz-se num quadro que é familiar, relacionando-se com o seu contexto, de modo a ganharem progressivamente mais confiança em lidar com essas fontes, interpretando-as como evidência histórica. Percorrer e observar permite interpretar o “significado dos objetos e da sua localização”, e proporciona “mais explicações ao investigador para testar até que ponto as inferências serão válidas” (Emmison & Smith, 2000, p. 110). Daí ter-se integrado, na introdução do guião-questionário, duas figuras representando excertos de plantas – uma da antiga ‘vila de Guimarães’ (século XV) e outra da cidade atual – onde se assinala a área a percorrer, e que os alunos observam antes e durante o percurso (cf. Apêndice 2).

Dada a quantidade de fontes patrimoniais (espaços, edifícios ou objetos) passíveis de serem utilizadas, foi necessário fazer uma seleção – própria do método da História – tendo em conta alguma diversidade quanto à tipologia e a articulação entre as fontes observadas, em termos de semelhanças/diferenças quanto a funções e contexto social de produção, além da relação temporal já referida e a adequação ao currículo e programa da disciplina de História.

No processo de elaboração dos instrumentos, decidiu-se utilizar o mesmo guião-questionário quer para os alunos do 7º ano quer para os do 10º ano de escolaridade, colocando questões que fossem acessíveis e desafiadoras para ambos os grupos.

O guião-questionário aplicado aos alunos integrou questões orientadoras, específicas e graduais – podendo ser agrupadas em categorias relacionadas, por exemplo, com os materiais utilizados, as funções, símbolos de poder, a referência a mudanças ao longo do tempo. Procurou-se colocar tarefas que permitissem responder ao problema e questões de investigação, e que estivessem relacionadas com procedimentos cognitivos e o desenvolvimento de competências de aprendizagem em História, possibilitando aos alunos a compreensão da evidência histórica. Paralelamente, pretendeu-se compreender os sentidos atribuídos pelos alunos às fontes patrimoniais, colocando questões que permitissem a articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e património.

As tarefas escritas foram apresentadas aos alunos antecedidas por pequenas introduções contextualizadoras, algumas adaptadas de fontes secundárias, historiográficas (com referência junto ao texto). Procurou-se organizar as tarefas escritas de forma a tornar o percurso equilibrado – passível de ser concretizado em cerca de 90 minutos – em conjuntos de questões

com formulação idêntica, questões de comparação e de síntese no final do questionário; dois grupos de questões relacionados com uma temática política e religiosa, e os restantes com uma temática económica e social. Nas tarefas está implícita essa dualidade, da qual se pretende que os alunos revelem tomar consciência, nas suas respostas.

Além do guião-questionário, aplicaram-se **entrevistas de seguimento** aos alunos nesta primeira etapa do estudo piloto, com o objetivo de afinar questões a colocar no final do questionário a aplicar na segunda etapa do estudo piloto e obter um novo indicador acerca dos tipos de pensamento histórico dos alunos relativamente ao uso de fontes patrimoniais.

Quanto ao **questionário** para professores, este teve como principal objetivo a resposta à terceira questão de investigação, pois pretendeu-se conhecer as concepções de património que os professores de História revelavam em situação de exploração de fontes patrimoniais com os alunos, no âmbito da disciplina de História. O questionário constou de três questões de resposta aberta.

Primeira etapa do Estudo Piloto

Na elaboração do guião-questionário a aplicar aos alunos na primeira etapa do estudo piloto (cf. Apêndice 2), selecionou-se um conjunto de fontes patrimoniais – a observar no local – para cada um dos seis pontos de paragem do percurso e tarefas correspondentes, concluindo com uma questão final.

Fontes para as tarefas

Começou-se por escolher duas lápides com inscrições, uma de 1387, exposta no Museu de Alberto Sampaio, e a outra, com cópia da inscrição anterior, datando de 1608, embutida na fachada principal da igreja de N^a S^a da Oliveira, em Guimarães. Trata-se de uma inscrição (gravada em lápede⁶²) comemorativa do início de obras na igreja de N^a S^a da Oliveira, em

⁶² A lápide da Igreja de N^a S^a da Oliveira regista o texto alinhado em sete regras, enquadrado por uma larga moldura, onde duas sequências de oito folhas de videira, com cinco pontas e pedúnculo, enquadradas dentro de medalhões circulares formados por duas fitas que se entrecruzam, acompanham toda a largura do campo epigráfico; nas molduras verticais, três escudos reais da Dinastia de Avis, enquadrados dentro de três campos quadrilobados por fitas entrecruzadas. O escudo real é formado pelo Escudo de Portugal sobre a cruz de Avis, da qual se podem ver apenas as extremidades. A inscrição de 1387 apresenta pontos de contacto com outros elementos da fachada da Colegiada: o escudo segue o mesmo tipo do Escudo Real que é erguido por dois Anjos e que um terceiro coroa, composição que se conserva na fachada, por cima da

Guimarães, ordenadas e custeadas por D. João I em cumprimento de voto de graça pela vitória alcançada em Aljubarrota, e a cargo de João Garcia de Toledo. A lápide medieval esteve inicialmente embutida na fachada da igreja de N^a S^a da Oliveira e encontra-se, atualmente, no Museu de Alberto Sampaio. A lápide, citando Barroca (2000, p. 1918) refere o seguinte:

ERA DE MIL e CCCC E XXV ANOS SEIS DIAS DO MÊS DE MAYO FOI COMEÇADA ESTA OBRA / POR MANDADO DELREY DOM IOHAN DADO PELA GRACA DE DEOS A ESTE REINO DE PORTUGAL / FILHO DO MUY NOBRE REY DON PEDRO DE PORTUGAL ESTE BOM REY DON IOHAN (h)O(u)VE BATAL/HA REYAL EN CANPO COM ELREY DON IOHAO DE CASTELLA NOS CAMPOS DE ALIUBAR(r)OTA e FO/Y DELA VENCEDOR e A HONRA DA VITORIA QUE LHE DEU A VIRGEm S(anta) MARIA MANDOU FAZER E[sta] OB(r)A DA QUAL FOY MEESTRE POR SEU MANDADO IOHAN GARC(ia) MESTRE EN PEDR[aria e] FO/Y ACABADA ... DIAS DO MÊS DE ... ERA DE MIL e CCCC e ... ANOS.⁶³

A inscrição de 6 de maio de 1387 (1425, segundo a Era de César) utiliza alfabeto Gótico Redondo, típico na época, socorrendo-se de escassas abreviaturas (Barroca, 2000). Em 1608, quando a inscrição medieval começou a ficar menos legível, o Cabido da Colegiada mandou fazer uma cópia moderna que transcreveu parcialmente o seu conteúdo⁶⁴ e ficou posicionada entre a inscrição medieval e o nicho com o Escudo Real segurado e coroadado por anjos. De granito e de dimensões sensivelmente iguais às do original medieval (apenas um pouco mais alta), encontra-se ainda embutida na fachada principal do templo, enquadrada por uma volumosa moldura, e diz o seguinte (Barroca, 2000, p. 1920):

ERA DE MIL E CCCC E XXV ANNOS SEIS DIAS DO MÊS DE / MAIO FOI COMEÇADA ESTA OBRA POR MANDADO / DELREI DOM IOAM DADO pola GRAÇA DE DEOS A / ESTE REINO DE PORTUGAL FILHO DO MUI NOBRE REI Dom / PEDRO DE PORTUGAL. ESTE REI DOM IOAM (h)OUE / BATALHA REAL COM ELREI DOM IOAM DE CASTELLA / NOS CAMPOS DE ALGIBARROTA E FOI DELLA VENCE / DOR. E A HONRA DA VICTORIA QUE LHE DEU SAN / TA. MARIA MANDOU FAZER ESTA OBRA.

A lápide medieval foi removida da fachada já no século XX e recolhida no Museu Alberto Sampaio⁶⁵, de cujo acervo faz parte. Ainda é visível na parede a marca da implantação da lápide medieval, imediatamente abaixo da lápide do século XVII (Figura 4).

inscrição de 1608. Este conjunto terá sido concebido por João Garcia de Toledo, que optou por utilizar calcário nas várias peças que compõem o Escudo Real (escudetes e castelos), embutindo-as depois no granito para dar pormenor escultórico (Barroca, 2000).

⁶³ Esta lápide apresenta, na sétima regra, espaços em branco para se completar a data de conclusão das obras, o que nunca chegou a acontecer. Albano Belino e outros não entenderam que a data estivesse incompleta, atribuindo antes a ausência de numerais ao deficiente estado de conservação. No entanto, trata-se segundo Barroca (2000), de solução típica da Idade Média: as inscrições eram realizadas antes de ocorrerem os eventos que pretendiam comemorar, como acontecia com as inscrições funerárias sob encomenda prévia, em que o lapicida deixava espaços em branco para depois completar os elementos cronológicos.

⁶⁴ O primeiro autor a reportar-se à inscrição foi Gaspar Estaço, em 1625 (Barroca, 2000).

⁶⁵ Referida no Inventário de 1934 do Museu de Alberto Sampaio, elaborado por Alfredo Guimarães.



Figura 4 - Lápide com inscrição (1608) e conjunto de esculturas-relevo na fachada principal da igreja de N.^a S.^a da Oliveira.

No guião-questionário, decidiu-se começar por uma tarefa escrita a realizar pelos alunos a partir da lápide do século XVII, adossada à fachada da igreja de N.^a S.^a da Oliveira, no Largo da Oliveira. A tarefa é, pois, apoiada pela transcrição da inscrição, ou seja, uma fonte com informação escrita, aquela com a qual os alunos estão geralmente mais familiarizados.

Como complemento à observação no exterior, a segunda tarefa escrita realiza-se no interior do Museu de Alberto Sampaio⁶⁶, começando com a observação da lápide do século XIV, exposta na “Sala de Aljubarrota” (Figura 5).



Figura 5 - Lápide de 1387 (em cima, à esquerda) e loudel de D. João I (ao centro) na “Sala de Aljubarrota” do Museu de Alberto Sampaio.

⁶⁶ A realização desta tarefa implicou a articulação de horários da atividade dos alunos e de funcionamento do Museu.

Na mesma sala, os alunos realizam uma segunda parte desta tarefa a partir da observação do *loudel* de D. João I (1385), exposto numa vitrina ao lado (Figura 5). O *loudel*, peça de vestuário militar usada na Batalha de Aljubarrota, a 14 de agosto de 1385, terá sido oferecido por D. João I a Santa Maria (da Oliveira), juntamente com outras peças, em agradecimento pela vitória na referida batalha. Era constituído por uma série de camadas de linho acolchoadas com enchimento de lã e revestido exteriormente de lã verde e bordado a seda e ouro, com rodas de ramos e escudos de S. Jorge, do qual hoje apenas se conseguem ver as quatro pontas da cruz de Avis e as oito casas de abotoar, caseadas a seda verde (Saavedra, 2008). Era um traje que permitia mobilidade, sendo usado por cima da cota de malha e sobre o qual podiam ser usadas peças soltas da armadura. O *loudel* servia também para identificar quem o vestia: os portugueses usavam *loudéis* com o escudo de S. Jorge, o seu santo protetor, e os castelhanos, com o escudo de S. Tiago. Durante anos o *loudel* foi exposto ao olhar dos crentes no largo da igreja de N.^a S.^a da Oliveira, nas cerimónias comemorativas da batalha de Aljubarrota, o que terá contribuído para a sua degradação, apesar dos cuidados dos cônegos da Colegiada com esta peça simbólica a nível local e nacional.

Novamente no exterior, a terceira tarefa proposta aos alunos realiza-se junto do Albergue de S. Crispim, edifício de origem medieval, anexo à Capela do Anjo, S. Crispim e S. Crispiniano (os dois patronos dos sapateiros), situado na viela de S. Crispim, junto à rua da Rainha D. Maria II, antiga rua *Sapateira e dos Mercadores* (Figura 6), a que já se fez referência no capítulo I. Terá sido instituído em 1315 pelos mestres sapateiros João Baião e Pedro Baião, que legaram todos os seus bens e herdades à Irmandade do Anjo e de S. Crispim com o encargo de fundar e administrar o mesmo albergue (Caldas, 1996). Inicialmente, os pobres que aqui faleciam eram acompanhados e sepultados pelo cabido da real colegiada nos claustros da sua igreja, conforme antigo contrato. Em 1881, o P.^o António Caldas informava acerca deste albergue⁶⁷:

Recolhe habitualmente nove mulheres velhas e pobres, às quais apenas dá casa, cinco carros de lenha por ano, ceia abundante na véspera de Natal e rosários nas festividades da irmandade. Dá pousada e lenha por três dias aos pobres passageiros, e uma ceia de bacalhau cozido com batatas, pão e vinho a qualquer número de pobres, que ali se apresentem na mesma véspera de Natal, os quais costumam concorrer em número médio de 50. (Caldas, 1996, p. 398)

⁶⁷ Atualmente, o Albergue de S. Crispim continua a acolher algumas mulheres carenciadas e a oferecer a Ceia de Natal a quem necessita.



Figura 6 - Albergue de S. Crispim, na viela do mesmo nome.

A quarta tarefa escrita realiza-se junto à casa situada no final da viela de S. Crispim / rua Dr. Avelino Germano, de origem nobre (Figura 7). Casa que, originalmente, terá pertencido a Pedro Álvares de Almada, e que tal como outras casas nobres que surgiram na área urbana de Guimarães, na primeira metade do século XVI, terá sido resultado de transformações e adaptações em construções pré-existentes, seguindo o novo gosto italiano que então se difundia no noroeste do país - utilizam nas suas fachadas a cantaria de granito, são casas de morgado e, em alguns casos, estão na origem de residências seiscentistas e setecentistas (Ferrão, 1998).



Figura 7 - Casa de Pedro Álvares de Almada, a fazer esquina no final da viela de S. Crispim.

Por sua vez, a quinta tarefa escrita corresponde à observação da casa situada na rua de Egas Moniz, antiga *Rua Nova do Muro*. É uma casa estreita, com rés-do-chão e dois sobrados (andares). Só o piso térreo é de pedra e sobre ele assentam os dois sobrados com fachada de taipa e paredes de tabique em ressalto, de composição simétrica, com uma janela de sacada

com varandas de grossos balaústres de madeira e ladeada por duas janelas (com duas peanhas para suporte de vasos, entre elas). O segundo andar tem o ressalto mais pronunciado, com um beiral saliente, que serve de proteção à fachada (Figura 8).



Figura 8 - Casa da rua de Egas Moniz.

Esta habitação terá origem medieval – tal como outras casas desta rua e das antigas ruas *Sapateira*, *dos Mercadores* e *de S. Tiago*, eixos ordenadores do espaço urbano e, por isso, mais caros, tinha dois sobrados (Ferreira, 2010) – embora, a fragilidade dos materiais construtivos tenha levado, ao longo dos séculos, a frequentes arranjos. Conserva ainda características estruturais e técnicas construtivas que já não se podem observar na maioria das casas desta rua. Classificada como Imóvel de Interesse Público pelo Decreto Nº 95/78 (Diário da República Nº 210 de 12 de agosto de 1978), foi objeto de reabilitação dirigida pelo Arquiteto Fernando Távora e recebeu, em 1985, o prémio “Europa Nostra” que reconheceu a criteriosa recuperação arquitetónica que usou técnicas construtivas tradicionais. Aqui têm funcionado serviços do Gabinete Técnico Local da Câmara Municipal de Guimarães.

Por último, a sexta tarefa escrita solicitada aos alunos parte da observação dos tanques de curtumes da “Zona de Couros”, situados junto ao ribeiro de *Couros* e rua com a mesma designação. A rua de *Couros* é uma das mais emblemáticas do passado industrial de Guimarães, embora a maioria dos vestígios dessa intensa laboração de cariz artesanal tenham desaparecido. Há diversas referências documentais à forte ligação deste arrabalde às operações

de curtimenta desde os primórdios da nacionalidade (cf. capítulo I, subtítulo 3), atividade que teve no final da Idade Média um notável incremento e só seria abandonada em meados do século XX. A título de exemplo, recorde-se que em 1315 os mestres sapateiros João Baião e Pero Baião dotaram a sua confraria de uma fonte de rendimento, ao legarem uma poça de curtumes com sete pias de pedra na rua de *Couros*.

Foi neste arrabalde que se registou o maior incremento industrial, sobretudo ao longo do século XIX, com a construção de edifícios onde os lagares e pelames de granito rasos ao solo contrastavam com os pátios e os secadouros, estruturas de madeira com aberturas semelhantes às que caracterizam os espigueiros (Figura 9).



Figura 9 - Antigos tanques de curtumes junto do ribeiro e rua de Couros.

Os rudimentares processos de curtimenta⁶⁸ conviviam com os odores das águas, onde a casca de carvalho, após ter libertado o tanino que tornava as peles imputrescíveis, servia de combustível para a confeção dos alimentos ou para o aquecimento dos lares, sendo também um excelente adubo para a fertilização dos solos agrícolas (Pinto, 2002). Os sapateiros ainda exerciam um papel preponderante na regulamentação da atividade, controlando o trabalho dos curtidores e surradores, duas categorias socioprofissionais indissociáveis da organização

⁶⁸ Praticamente até ao final do século XIX, o processo comum de curtir consistia em lavar as peles em água corrente e deixá-las, em seguida, durante vários dias, em banhos envelhecidos de água, excrementos de pomba e cal, operação prévia da descabelagem. Depois de tratadas pela cal e depiladas, as peles eram novamente lavadas e mergulhadas num banho tanante obtido pela maceração de cascas de carvalho, ou, então, folhas de sumagre como era vulgar nas oficinas de S. Torcato, onde a atividade era praticada em alternância com os labores agrícolas. Nesse banho curtiam-se com uma permanência que durava meses. Secavam-se ao ar e, por fim, engorduravam-se com óleos e sebo, tomando-se impermeáveis e flexíveis (Pinto, 2002, p. 330).

produtiva deste setor. No Relatório da Exposição Industrial de Guimarães de 1884, a indústria de curtumes foi considerada a mais importante pelo valor da produção e pelos capitais de que dispunha, envolvendo

aproximadamente 300 pessoas, sendo 200 maiores e 70 menores do sexo masculino, e 30 do sexo feminino, 20 maiores e 10 menores. Na cidade só trabalham operários do primeiro sexo, mas na Corredoura fazem as mulheres uma certa parte do serviço que em Guimarães é feito por aqueles (cit. Pinto, 2002, p. 335).

Apesar das más condições de higiene e salubridade, até meados do século XX ainda funcionavam intensamente algumas unidades industriais de curtumes na *Zona de Couros*, onde se conjugavam práticas ancestrais e alguma atualização técnica.

Tarefas

O guião-questionário aplicado aos alunos neste primeiro estudo piloto (cf. Apêndice 2) constou de seis tarefas/grupos de questões – correspondentes a cada um dos pontos de paragem do percurso – e de uma última questão de reflexão sobre o conjunto dos espaços, edifícios e objetos observados. Cada grupo de questões foi apresentado em páginas separadas, de modo a não só tornar mais claras as etapas do percurso, mas também organizar e estimular a execução das tarefas em cada etapa.

Na primeira página, como introdução do ‘guião/questionário’, colocaram-se duas figuras representando plantas – uma da antiga ‘vila de Guimarães’ e outra da cidade atual – onde se assinalava a área a percorrer, e que os alunos podiam observar antes e durante o percurso.

Cada grupo de questões foi antecedido de uma introdução sobre o espaço/edifício/objeto a observar, tendo nos grupos 1, 2, 3 e 6 um enunciado com algumas informações sobre a função desses vestígios – baseado em fontes secundárias de historiografia local –, enquanto nos grupos 4 e 5 se limitou a uma introdução genérica, com o objetivo de comparar respostas a questões idênticas, mas com grau de informação diferente. No conjunto, procurou-se fornecer apenas um mínimo de informação, de forma a não determinar as respostas dos alunos, uma vez que diversas pesquisas mostram que os alunos tendem a copiar a informação fornecida pelas fontes (Ashby, 2003, 2005, 2006).

Quanto à formulação das questões, decidiu-se utilizar a mesma enunciação para cada par de tarefas, de forma a comparar as respostas em situação de observação de espaços, edifícios ou objetos diferentes. As questões partem da informação disponível, para a inferência e

a colocação de questões pelos alunos acerca das fontes patrimoniais que observam – ponto de partida para a interpretação das fontes como evidência histórica e para a constatação de que estas são incompletas (Cooper, 1992, 2004; Nakou, 2001, 2003; Levstik, Henderson e Schlarb, 2005) –, que lhes permite, também, tomarem consciência daquilo que sabem ou não, e do próprio processo de aprendizagem (Lee, 2005).

Com as tarefas 1 e 2 (referentes às lápides dos séculos XVII e XIV e ao *loudel*) pretendeu-se obter dados sobre observação de materiais utilizados, crenças religiosas, símbolos de poder, ligação a personalidades e eventos políticos, referência a mudanças no tempo. Procurou-se, ainda, analisar de que forma os alunos formulavam hipóteses a partir da reflexão sobre a informação disponível, particularidades observadas e conhecimentos prévios, e se relacionavam a história local e a história nacional:

- *O que podes saber a partir do que observas?*
- *Qual é o estado de conservação? Que sinais de restauro ou de decadência há?*
- *O que é que a observação não te permite saber?*

No início da 2ª tarefa, inseriu-se uma questão intermédia (2.1), exceção neste questionário e que deveu a sua inclusão ao facto de existir uma fonte similar (lápide do século XIV) à apresentada no primeiro grupo de questões (lápide com transcrição do século XVII), pelo que teve como objetivo revelar a observação de semelhanças/diferenças entre objetos análogos, mas inseridos em espaços distintos:

Compara este objeto com o que observaste anteriormente.

As tarefas 3 e 4 (referentes ao albergue de S. Crispim e à casa no final da viela de S. Crispim) tinham como intuito colher informação sobre observação de materiais utilizados, semelhanças/diferenças quanto a funções e contexto social de produção, ligação a funções económicas e sociais significativas no âmbito da História local, descrição de mudanças ao longo do tempo. Procurou-se também analisar de que forma os alunos avaliavam a relevância de uma fonte patrimonial e como fundamentavam criticamente a sua posição:

- *O que é que podes observar diretamente?*
- *Qual é a função do edifício? Essa função terá sido sempre a mesma? Justifica.*
- *Que importância teria para os que o fizeram? E para ti, tem algum valor especial? Porquê?*

Com os grupos de questões 5 e 6 (referentes à casa da rua de Egas Moniz e aos tanques de curtumes), pretendia-se obter informação sobre observação de materiais utilizados, ligação a funções económicas e sociais significativas no âmbito da História local, descrição de mudanças ao longo do tempo. Procurou-se, também, levar os alunos a formularem questões acerca das fontes patrimoniais que observavam, com vista a suscitar a reflexão em torno da interpretação das fontes, e do próprio processo de investigação:

- *O que podes concluir daquilo que observas?*
- *Que importância teria para os antigos habitantes? E para os atuais?*
- *Que questões colocarias para tentares saber mais sobre este local?*

Por fim, com a questão 7, procurou-se conhecer o tipo de consciência patrimonial que os alunos revelaram na valorização das diferentes fontes patrimoniais observadas. Pretendia-se não só obter dados sobre a identificação de tipos de fontes patrimoniais, como também os conceitos de património que lhes estavam subjacentes, a partir da argumentação apresentada pelos alunos:

Se tivesses que decidir apenas por um de entre todos os objetos ou construções observados, qual deles preservarias em caso de risco de desaparecimento? Justifica a tua resposta.

O segundo instrumento aplicado aos alunos, nesta primeira etapa do estudo piloto, foi a entrevista de seguimento a todos os alunos participantes. Com ela procurou-se testar um pequeno conjunto de questões de forma a permitir, por um lado, a clarificação de indicadores já observados, com vista à construção da categorização das respostas e, por outro, o afinamento do guião-questionário a aplicar aos alunos na segunda etapa do estudo piloto.

As entrevistas adotaram um guião estruturado consistindo em dois tipos de questões colocadas aos alunos. A primeira questão assumiu dois tipos de formulação, sendo cada um deles respondido por idêntico número de alunos de 7º ano e de 10º ano de escolaridade, com o objetivo de permitir que os alunos tomassem consciência daquilo que sabiam ou não, e do próprio processo de aprendizagem; poderia, conseqüentemente, proporcionar um novo indicador acerca de construtos relativos aos tipos de pensamento histórico dos alunos em ambiente de exploração direta de fontes patrimoniais:

- 1a) *Se um amigo te perguntasse o que aprendeste acerca da História de Guimarães neste percurso, o que contarias?*

1b) *A partir do percurso que realizaste, como imaginas a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV?*

A segunda questão na entrevista, relacionada com a resposta a cada uma das questões anteriores, seria comum a todos os alunos entrevistados, de modo a obter um novo indicador acerca de construtos relativos ao uso de objetos, edifícios e sítios históricos enquanto evidência de um passado em mudança:

2. *Que aspetos da História de Guimarães medieval que referiste terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*

Relativamente ao questionário para os professores (cf. Apêndice 3), este teve como principal objetivo conhecer as concepções, acerca da exploração do património, que os professores de História revelavam num contexto de atividades com utilização de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar, com os seus alunos. Procurou-se dar indicações para que os professores seguissem o raciocínio da investigação e a lógica do percurso, com o objetivo de contextualizar a atividade. O questionário incluiu uma introdução com informações acerca das características da atividade: duração, área a percorrer e tipos de tarefas a realizar pelos alunos. De seguida, solicitava-se que respondessem a um conjunto de questões:

1. *O que pensa que os alunos terão aprendido ao longo desta atividade?*
2. *Que relação poderá ter com o currículo da disciplina?*
3. *Que sugestões pode dar para que uma atividade deste tipo possa ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?*

Estas questões inspiraram-se nos estudos de Cooper (1992) e Gerwin (2006), visando compreender o modo como os professores interpretam o uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, e se o fazem em termos de evidência histórica ou não, mas também acerca do papel do professor subjacente às concepções de património (Estepa e Cuenca, 2006). As respostas dos professores às duas primeiras questões e as propostas de exploração das fontes patrimoniais por eles sugeridas poderiam fornecer dados para afinar a categorização iniciada no estudo exploratório.

Segunda etapa do Estudo Piloto

Os ajustamentos efetuados no guião-questionário para os alunos tiveram em consideração sobretudo preocupações de clareza formal (substituição de alguns termos) e de validade interna do instrumento:

- Na folha de rosto do questionário, relativamente às informações pessoais, acrescentou-se ao ano de escolaridade, as expressões “1ª vez..., 2ª vez...” a fim de distinguir os alunos que repetiam a disciplina de História/História da Cultura e das Artes nesse ano letivo, o que poderia ter alguma influência nos resultados.
- Uma vez que se pretendia que a atividade se pudesse realizar durante o horário letivo da disciplina de História ou de História da Cultura e das Artes, correspondendo a um *bloco* de 90 minutos, decidiu-se reduzir os pontos de paragem do percurso/realização de tarefas escritas, de seis para cinco locais com objetos e edifícios a observar, mantendo, em geral, a estrutura em grupos de questões. Para tal, eliminou-se o quarto ponto de paragem do percurso e respetiva tarefa proposta no instrumento da primeira etapa piloto, uma vez que as respostas às questões da tarefa seguinte correspondiam a objetivos idênticos do estudo.
- Na introdução à tarefa 1 decidiu-se colocar uma imagem do edifício e lápide (transcrição, do século XVII, da que se encontra no museu) antes da questão 1.1 [*O que podes saber a partir do que observas?*] para orientar a primeira observação, e transferir o texto que aí se encontrava para a introdução à questão 2.1 na tarefa 2 [*Compara este objeto com o que observaste anteriormente*], uma vez que a inscrição do exterior é de mais fácil leitura do que a do século XIV, exposta no museu.
- Dado que nas questões 1.2 e 2.3 [*Qual é o estado de conservação? Que sinais de restauro ou de decadência há?*] do guião-questionário da primeira etapa piloto, os dois itens se encontram relacionados, decidiu-se a sua unificação numa só questão que passou a ter a seguinte redação: *Em relação ao estado de conservação, que sinais de restauro ou de decadência notas?*
- Na tarefa 4, decidiu-se introduzir uma questão única, idêntica à 2.1 [*Compara este objeto com o que observaste anteriormente*], com o objetivo de revelar a observação de semelhanças e diferenças entre objetos ou edifícios inseridos em contextos distintos,

em relação ao edifício observado no quarto ponto do percurso (casa da rua de Egas Moniz): *Compara-a com o edifício que observaste anteriormente.*

- Observou-se que na questão 3.2 [*Qual é a função do edifício? Essa função terá sido sempre a mesma? Justifica.*] do guião-questionário do primeiro estudo piloto, diversos alunos de ambos os anos de escolaridade iniciavam a resposta pela função do edifício no passado e repetiam aspetos da resposta à questão anterior [3.1. *O que é que podes observar diretamente?*], em que já se referiam à função do edifício. Por isso, na tarefa 3 decidiu-se também a sua unificação, mantendo o pedido de justificação: *A partir do que observaste, consideras que a função do edifício terá sido sempre a mesma? Justifica.*
- Nas tarefas 3 e 4 manteve-se, em linhas gerais, a estrutura das questões 3.3 e 4.3 [*Que importância teria para os que o fizeram? E para ti, tem algum valor especial? Porquê?*], reduzindo a sua extensão e omitindo o pedido de justificação, que poderia surgir naturalmente: *Que importância teria para os que o construíram? E para ti?*
- Decidiu-se ainda colocar a mesma questão [*Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?*] no final de quatro tarefas com grupos de questões, com o objetivo de suscitar a problematização e a realização de inferências mais complexas pelos alunos, apresentando questões com grau de dificuldade crescente (Cooper, 2004), permitindo, tal como na pesquisa histórica, que os alunos identifiquem o que sabem, o que podem supor e o que querem saber (Collingwood, 1946, 2001; Cooper & West, 2009).
- Na sequência das entrevistas de seguimento feitas aos alunos participantes na primeira etapa do estudo piloto, decidiu-se colocar no final do guião-questionário a aplicar no segundo estudo piloto, na tarefa 6, em substituição da última questão do primeiro questionário, duas questões colocadas nas entrevistas: [1b] *A partir do percurso que realizaste, como imaginas a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV?*, por parecer revelar mais dados acerca do pensamento histórico dos alunos, e [2] *Que aspetos da história de Guimarães medieval que referiste terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*, que pareceu mais adequada para revelar ideias dos alunos sobre mudança (Barton, 2001a, 2004), inclusivamente acerca da relação passado-presente.

Por sua vez, o questionário aplicado aos professores na segunda etapa do estudo piloto foi sujeito apenas a leves alterações relativas à ordem das 1ª e 2ª questões e à formulação da 3ª questão, que se procurou adequar a uma proposta de atividade de ensino de História a solicitar.

Decidiu-se a não aplicação do questionário ao professor da turma (este não acompanhou os alunos, dada a dificuldade de conciliar um horário compatível), pois o objetivo era testar as alterações efetuadas no guião-questionário aplicado aos alunos. O número reduzido da amostra e a sua aplicação apenas a alunos do 7º ano – que revelaram maior dificuldade na interpretação de algumas questões – permitiria observar com maior acuidade o ‘comportamento’ e registar as verbalizações dos alunos, nomeadamente as dúvidas que manifestavam.

No entanto, e como se pretendia conhecer com mais consistência de que forma os professores usam as fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, e como perspetivavam as implicações da educação patrimonial nesse domínio, solicitou-se a um grupo de professores de História, em situação de formação contínua, que respondessem a um questionário constituído por três questões de resposta aberta. Procurava-se, assim, obter dados para responder à questão de investigação: *Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores no contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?*

O questionário foi aplicado a um grupo de 26 professores licenciados em História e incluiu três questões, com formulação semelhante ao da primeira etapa do estudo piloto, embora num contexto bastante diferente. Tendo em conta uma possível proposta de atividade de ensino e aprendizagem para explorar fontes patrimoniais com os alunos, pedia-se aos professores que respondessem às questões:

1. *Que relação com o currículo da disciplina destacaria na proposta de atividade(s)?*
2. *O que pensa que os alunos poderiam aprender com a(s) atividade(s) proposta(s)?*
3. *De que forma poderá uma atividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir das fontes patrimoniais observadas, sobre o contexto (social, cultural, político, económico) abordado?*

A 1ª questão destinava-se a conhecer a articulação com os documentos institucionais no que respeita ao uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História (Cooper, 1992; Gerwin, 2006), se os professores o faziam em termos de evidência histórica, e que tipos de consciência revelavam relativamente à sua função. Com a 2ª questão, pretendia-se

conhecer as ideias dos professores acerca da aprendizagem dos alunos a partir da exploração de fontes patrimoniais. Procurava-se, ainda, compreender as concepções de património (Estepa e Cuenca, 2006) subjacentes ao papel do professor no contexto dessas atividades de educação patrimonial. A 3ª questão, mais específica, incidindo sobre a sua argumentação relativamente ao modo como os alunos poderiam inferir sobre um determinado contexto a partir da abordagem utilizada – sendo uma questão mais direta (uso das expressões ‘inferir’ e ‘contexto’) – poderia ajudar a compreender as estratégias usadas pelos professores na implementação e concretização dessas atividades de ensino e aprendizagem de História. Permitiria, também, fornecer dados sobre os tipos de consciência que revelavam acerca do papel do professor no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos quando estes interpretam fontes patrimoniais.

Terceira etapa do Estudo Piloto

No guião-questionário elaborado para os alunos e utilizado na terceira etapa do estudo piloto, manteve-se a estrutura em seis tarefas, correspondendo cinco delas a pontos de paragem do percurso e a sexta tarefa, a uma questão final de síntese.

As alterações efetuadas tiveram em consideração sobretudo preocupações de clareza formal (substituição de alguns termos) e de validade interna do instrumento. Decidiu-se colocar no final do guião-questionário a aplicar na terceira etapa piloto, uma única questão em substituição das duas últimas questões do instrumento utilizado na segunda etapa do estudo piloto [6.1. *A partir do percurso que realizaste, como imaginas a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV?*; 6.2. *Que aspetos da história de Guimarães medieval que referiste terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*], dado que os alunos responderam de forma vaga à segunda questão ou repetiram ideias já apresentadas na primeira resposta:

6. *Tendo em conta o que pensas sobre a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, que aspetos dessa história terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*

Relativamente aos professores, nesta terceira etapa do estudo piloto procurou-se testar a utilização de dois questionários com características idênticas, um a responder previamente, e outro posterior à realização da atividade com os alunos, a fim de analisar as diferenças e as possíveis repercussões da atividade nas respostas posteriores à mesma.

Os professores responderam a três questões, quer no questionário prévio quer no questionário posterior à atividade. No primeiro, apresentou-se aos professores de História dos alunos participantes, um conjunto de fontes, escritas (um excerto do Currículo Nacional do Ensino Básico, no caso do 7º ano, e um excerto do Programa de História A, no caso do 10º ano; uma fonte primária transcrita por um historiador e uma fonte secundária) e ainda duas fotografias de locais de interesse histórico-cultural, em Guimarães, como base para uma possível atividade de ensino e aprendizagem a partir da exploração de fontes patrimoniais com os alunos. A seguir solicitava-se que respondessem a três questões:

- 1. Depois de ler os excertos do Currículo Nacional do Ensino Básico [7º ano] / Programa de História A, [10º ano] e perante as fontes históricas/patrimoniais aqui apresentadas, pode referir atividades que se poderiam realizar em contexto de aula de História, com alunos de 7º ano/10º ano, para interpretar os locais/objetos nelas representados?*
- 2. O que pensa que os alunos poderiam aprender com essa(s) atividade(s)?*
- 3. De que forma poderá uma atividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?*

No questionário posterior à atividade, após uma introdução com informações acerca da área a percorrer, duração e tipos de tarefas a realizar pelos alunos, era-lhes solicitado que respondessem a três questões, sendo a segunda e a terceira comuns aos dois questionários:

- 1. Que relação poderá ter esta atividade com o currículo da disciplina?*
- 2. O que pensa que os alunos terão aprendido ao longo desta atividade?*
- 3. De que forma poderá uma atividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?*

Em ambos os questionários, pretendeu-se que as questões fornecessem dados para compreender as concepções dos professores tendo em consideração os indicadores já referidos na segunda etapa do estudo piloto.

Quarta etapa do Estudo Piloto

O guião-questionário para os alunos, testado na quarta etapa do estudo piloto, manteve a estrutura de seis tarefas (correspondendo cinco delas a pontos de paragem do percurso e a sexta tarefa a uma questão final de síntese) e integrou, em geral, as mesmas questões do instrumento utilizado na terceira etapa do estudo piloto, à exceção de uma questão por tarefa. Decidiu-se colocar, em substituição das questões 1.2. e 2.3. [*Em relação ao estado de conservação, que sinais de restauro ou de decadência notas?*] do guião-questionário para a terceira etapa piloto, uma única questão com uma formulação semelhante à das questões 3.2. e 5.2. [*Que importância teria para os que o construíram? E para ti?*]. Isto aconteceu porque as respostas dos alunos às primeiras questões apenas apresentavam ideias vagas ou simples enumerações de elementos observados; por outro lado, este tipo de questão pareceu mais adequado para revelar ideias dos alunos sobre mudança (Barton, 2001a, 2004), sobre compreensão das ações humanas no passado (Lee, 2005) e sobre a sua significância para os alunos em termos pessoais (Cercadillo, 2001; Levstik, 2000):

Qual a sua importância para:

a) os que o fizeram?

b) compreendermos a época em que foi feito?

Não foi aplicado o questionário a professores, pois pretendia-se testar apenas as últimas alterações ao guião-questionário a aplicar aos alunos no estudo principal. Por este motivo, os alunos participantes integraram uma turma lecionada pela investigadora.

2.2.3. Procedimentos de recolha de dados do Estudo Piloto

As Direções das escolas foram contactadas previamente, tendo autorizado a participação dos alunos na atividade e o mesmo aconteceu com os encarregados de educação dos alunos participantes (cf. Apêndice 1).

Antes da realização da atividade, a investigadora contactou os professores e alunos na respetiva escola, procurando sensibilizar os alunos para o tipo de atividade em que eram solicitados a participar, referindo a sua integração num processo de investigação.

Durante a realização da atividade, todos os grupos foram acompanhados pela investigadora. O guião-questionário foi entregue a cada aluno, juntamente com uma esferográfica e uma prancheta⁴⁹, de forma a permitir a atividade de escrita numa situação menos confortável e diferente da habitual, em sala de aula.

As dúvidas dos alunos foram registadas para serem objeto de reflexão com vista ao afinamento do instrumento.

Primeira etapa do Estudo Piloto

A aplicação do guião-questionário na primeira etapa do estudo piloto, pretendeu a recolha de dados com vista à (re)construção e refinamento dos instrumentos de trabalho. Realizou-se com dois grupos de alunos, em datas diferentes: o primeiro, em finais de novembro de 2008, constituído por oito alunos do 7º ano de escolaridade, de uma escola EB 2,3 (P), situada em área medianamente urbana (AMU), a 6 km de Guimarães, e com o respetivo professor de História; o segundo, em fevereiro de 2009, com oito alunos do 10º ano, a frequentar a disciplina de História da Cultura e das Artes, de uma escola secundária (C4) situada no centro da cidade. A diferença temporal na aplicação do estudo dos dois grupos deveu-se, por um lado, à indisponibilidade de alunos e professores do 10º ano para realizarem a atividade numa fase de avaliações de final do 1º período letivo, e por outro, às condições climáticas que impediram a realização da atividade durante o mês de janeiro de 2009, uma vez que esta decorre maioritariamente ao ar livre.

⁴⁹ Material adquirido no âmbito de Projeto Consciência Histórica – Teoria e Práticas II, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no qual se integra o presente trabalho de doutoramento.

O grupo de oito alunos de 7º ano realizou a atividade durante uma tarde em que os alunos e o professor não tinham componente letiva no horário escolar – dada a distância entre escola e o centro histórico de Guimarães, e o tempo necessário às deslocações –, tendo o respetivo professor anuído acompanhá-los. A atividade teve a duração de cerca de duas horas, iniciando-se junto ao primeiro ponto do percurso proposto. Após a entrega dos materiais a cada um dos alunos e de uma breve introdução na qual a investigadora deu algumas informações acerca do modo como se iria realizar o percurso, o grupo observou as plantas apresentadas no guião-questionário (cf. Apêndice 2) – sendo uma planta da antiga ‘vila de Guimarães’ e a outra de parte da cidade atual – procedendo a uma sucinta localização espaço-temporal. Logo após, e sem outra contextualização, iniciou-se o percurso começando os alunos por responder ao primeiro grupo de perguntas, na segunda página do guião-questionário. A investigadora procurou sensibilizá-los para a seriedade deste tipo de atividade, sobretudo porque realizada num ambiente de aprendizagem distinto da habitual sala de aula, mas destacando que o objetivo não era avaliar os seus conhecimentos históricos anteriores, e sim as capacidades de observação e ‘análise’ que eles revelariam e das quais poderiam não ter sequer consciência.

Ao longo do percurso, a investigadora continuou a fornecer apenas sucintas informações para localização espaço-temporal e leu, em voz alta, os textos introdutórios das questões, de forma a prevenir dificuldades de leitura e organizar a realização das tarefas durante o tempo disponível. Esclareceu também os termos que suscitaram dúvidas aos alunos, dado que poderiam criar dificuldades de interpretação e enviesamentos nas respostas pelo facto de os alunos não dominarem o vocabulário utilizado.

De início, os alunos mostraram-se bastante ansiosos, sobretudo quando lhes foi dito que não poderiam pedir ajuda ao professor para responderem. Mas, pouco a pouco, envolveram-se de tal forma na atividade que foi necessário lembrar que deveriam escrever as respostas e não transmiti-las em voz alta ao grupo.

No primeiro ponto de paragem do percurso, um aluno, após ter perguntado a que se referia o termo ‘observas’ – na questão 1.1. [*O que podes saber a partir do que observas?*] –, e a investigadora ter respondido que devia observar com atenção, afirmou “em todo o lado há pormenores”, e de seguida acrescentou que “os pormenores fazem o mundo”. Entretanto, ao responder à questão 1.2. [*Qual é o estado de conservação? Que sinais de restauro ou de decadência há?*], uma aluna perguntou se esta dizia respeito à lápide ou à igreja, e outra aluna perguntou o significado da palavra ‘decadência’.

No interior do Museu de Alberto Sampaio⁷⁰, ao responder à questão 2.1. [*Compara este objeto com o que observaste anteriormente*], um aluno afirmou que a lápide que se encontra no interior do museu é totalmente diferente da que se encontra na fachada da igreja de N^a Sr^a da Oliveira, e outro aluno perguntou: “Que letra é esta? É diferente da de lá de fora!”. Em relação à questão 2.2. [*O que podes saber a partir do que observas?*], referente ao *loudel*, que se encontra numa vitrina, um aluno, depois de ler a legenda, questionou, “Onde é que está o fio metálico?”. Perante a questão de uma aluna sobre a posição do *loudel*, “O que se vê é a parte da frente ou de trás?”, um colega considerou ser a parte da frente, pois “notam-se os sítios para apertar com botões”, e outro corroborou esta hipótese apontando para um quadro próximo, mas não incluído na tarefa de observação, declarando “É a parte da frente... Está ali naquele quadro... tem a capa [*loudel*] e a armadura”. Outro aluno perguntou, “Aqui está um bocado escuro. Porque é que não tem mais luz?”, e um colega respondeu de imediato, “É para não estragar”.

Junto ao albergue da viela de S. Crispim, durante a leitura do texto introdutório das questões, a investigadora acrescentou que S. Crispim e S. Crispiniano são considerados pelos católicos como os santos protetores dos sapateiros. Quando respondiam à questão 3.1. [*O que é que podes observar diretamente?*], um aluno ponderou, “Se calhar, está lá alguém... está uma janela aberta!”.

Algumas pessoas passaram na viela enquanto o grupo realizava a atividade. Dois transeuntes abrandaram o passo para ouvir os alunos e acrescentaram informação, referindo um que ali se encontravam albergadas três senhoras, e outro afirmou estarem seis. Um terceiro transeunte, que se identificou como membro da direção da Irmandade de S. Crispim, forneceu um conjunto mais amplo de informações. Referiu que o albergue tem capacidade para alojar oito pessoas e que no momento se encontravam ali três senhoras; salientou que aí se recolhiam os pobres e também peregrinos que iam a Santiago de Compostela, mas esclareceu que estes últimos já não pernoitam aqui. De seguida, convidou o grupo a entrar no edifício e mostrou o local onde ainda hoje se realiza a ceia de Natal oferecida aos pobres (sala com piso de argila batida e algumas mesas e bancos); informou ainda que, quem se encontra ali albergado tem a chave e pode cozinhar, tendo-se realizado algumas obras de recuperação para melhorar as condições de habitabilidade⁷¹.

⁷⁰ O grupo teve de aguardar 10 minutos (tempo extra) pela saída de um grupo de alunos em visita de estudo, antes de entrarem na “Sala de Aljubarrota”, no Museu de Alberto Sampaio.

⁷¹ Esta situação, que não havia sido prevista, ocupou cerca de quinze minutos do tempo da atividade e revelou informações que iriam influenciar as respostas dos alunos às questões correspondentes a este ponto do percurso e à questão final.

Quando o grupo seguia em direção à rua de Egas Moniz, a investigadora esclareceu que no largo do *Ourado* existiram, em tempos, oficinas de ourives, desde a Idade Média, e havia também a casa da Contrastaria que permitia registar as peças de ouro. Entretanto, um transeunte, ouvindo o que dizia, acrescentou “Eu vivi aqui muitos anos e quando era miúdo isto chamava-se *Eirado dos Fornos*”. À pergunta da investigadora sobre o tipo de fornos que ali havia, respondeu: “Eram de forja... ainda há ali um ferreiro”.

Quando respondia à questão 5.1. [*O que podes concluir daquilo que observas?*], relativamente a uma casa da rua de Egas Moniz, uma aluna chamou a atenção para a informação disponível numa placa de informação turística da Câmara Municipal de Guimarães, colocada junto do edifício.

Na introdução ao último ponto de paragem do percurso, na *Zona de Couros*, após a leitura da introdução pela investigadora, um aluno perguntou, “Aqueles tanques eram para lavar as peles?”. Neste momento, a investigadora deu uma breve informação sobre o processo de curtimenta das peles, nomeadamente acerca da introdução das peles de bovinos, em tanques com água e outros materiais como a casca de carvalho moída, para lhes retirar a gordura.

O grupo de oito alunos do 10º ano de escolaridade realizou a atividade durante o tempo letivo da disciplina de História e Cultura das Artes e parte de uma outra disciplina (tempo necessário às deslocações para o centro histórico e regresso à escola) – cerca de uma hora e cinquenta minutos. Os procedimentos seguidos pela investigadora no início e durante o percurso foram idênticos aos já referidos na atividade realizada com os alunos de 7º ano de escolaridade, nesta primeira etapa do estudo piloto.

No primeiro ponto do percurso, a maioria dos alunos tentou ler a inscrição na própria lápide, recorrendo à informação do guião-questionário apenas quando não conseguia decifrar as palavras. Uma aluna detetou uma diferença, referindo “Aqui diz *bom rei*, e na lápide não”. Após o esclarecimento de que a lápide era uma transcrição do século XVII e não a lápide original, outra aluna avançou uma hipótese: “Deve estar por aí, ou lá dentro”. Ao responder à questão 1.2. [*Qual é o estado de conservação? Que sinais de restauro ou de decadência há?*], uma aluna perguntou se esta dizia respeito apenas à lápide ou se também incluía a imagem situada um pouco acima, tendo-lhe sido respondido que deveria responder de acordo com o que pensava.

Na “Sala de Aljubarrota” do Museu de Alberto Sampaio, diante da lápide do século XIV e quando respondia à questão 2.1. [*Compara este objeto com o que observaste anteriormente*],

uma aluna perguntou “Aqui está o texto todo?”. Após a resposta afirmativa da investigadora, comentou “Mas não se percebe bem!”.

Diante do *loudel* em exposição, um aluno quis saber o que era um pequeno objeto no interior, junto à peça de vestuário, e um colega respondeu de imediato, “É para ver a temperatura”. Uma aluna exclamou: “São outra vez as mesmas perguntas!”. Entretanto, outra aluna interveio: “Tenho uma dúvida... é um pouco estranha... mas acho que não dá para saber se foi mesmo usado na batalha!”. Duas colegas apontaram hipóteses: “Se calhar foi feito aqui na Colegiada”, [a legenda refere a Colegiada de N.ª S.ª da Oliveira como o local de proveniência da peça]; “Pode ter dado as suas roupas... Ele ofereceu outras peças como a que está ali no outro lado [referindo-se ao *tríptico* de D. João I], esta é a Sala de Aljubarrota”.

Na viela de S. Crispim, após a leitura do texto introdutório das questões, uma aluna questionou, “Não dá para ir lá dentro?”, ao que a investigadora respondeu que isso só seria possível se algum membro da Irmandade de S. Crispim lhes permitisse entrar no Albergue (como tinha acontecido durante o percurso com o grupo de 7º ano).

Quando o grupo avançava para a rua Egas Moniz, uma aluna comentou que as casas eram bastante semelhantes no seu aspeto, pelo que a investigadora esclareceu que muitas delas tinham sido construídas usando a técnica de ressalto, que permitia ganhar espaço nos pisos superiores, pois as casas e as ruas eram bastante estreitas. Junto à casa, objeto de observação nesta rua, uma aluna perguntou se podiam ler a placa de informação turística que aí se encontrava. Após a anuência da investigadora, vários alunos acompanharam a colega na leitura da informação acerca do edifício. Outra aluna, apontando para a fachada da casa, comentou: “Tem aquilo que falou há bocado... o ressalto, e é maior no último [segundo] andar!”. Constatou-se assim que algumas ideias ou conceitos introduzidos e usados ao longo da atividade (nos momentos de observação anteriores) foram espontaneamente usados nas respostas ou comentários dos alunos, tal como refere Cooper (2004).

Por fim, junto aos tanques da *Zona de Couros*, quando uma aluna perguntou para que serviam as peles aí limpas, um colega respondeu de imediato, “Era para os sapatos”.

Após a aplicação do questionário e uma primeira análise das respostas dos alunos, realizou-se uma entrevista de seguimento a cada um dos alunos participantes. Estas entrevistas foram realizadas individualmente nas escolas frequentadas por cada um dos grupos de alunos. No entanto, dado que alguns, mais tímidos, preferiram responder por escrito, foram recolhidas três respostas escritas e cinco audiogravadas no grupo de 7º ano, e quatro respostas escritas e

quatro audiogravadas no grupo de 10º ano. As entrevistas aos alunos tiveram uma duração aproximada de quinze minutos. Os dados fornecidos pelas respostas escritas e orais audiogravadas foram também objeto de análise e codificação.

Relativamente aos professores, estes responderam a um questionário após a atividade realizada pelos alunos. Recorde-se que apenas o professor do grupo de 7º ano acompanhou os seus alunos, pelo que se teria em atenção essa diferença na análise das respostas dos professores.

Segunda etapa do Estudo Piloto

A segunda versão do guião-questionário foi testada em abril de 2009, com quatro alunos do 7º ano de escolaridade⁷², de uma escola EB 2,3/S (C3) da cidade, pretendendo-se o afinamento do instrumento a aplicar aos alunos com vista ao estudo principal. O grupo realizou a atividade numa tarde, após o horário letivo dos alunos, durante aproximadamente 90 minutos, tendo sido acompanhados apenas pela investigadora, dada a dificuldade em conciliar o horário letivo dos alunos e da professora de História.

Depois da entrega dos materiais a cada um dos alunos e de uma breve introdução, uma vez que já havia sido feita uma sensibilização prévia para a atividade, a investigadora deu algumas informações sobre o modo como se iria realizar o percurso. Seguiram-se procedimentos idênticos aos da primeira etapa do estudo piloto.

No primeiro ponto do percurso, relativamente à questão 1.2. [*Em relação ao estado de conservação, que sinais de restauro ou de decadência notas?*], uma aluna perguntou, “O que é decadência?”; uma colega respondeu, “É quando uma coisa está muito estragada” e acrescentou, “E restauro é quando está novo outra vez”.

Na “Sala de Aljubarrota” do Museu de Alberto Sampaio, quando respondia à questão 2.2. [*O que podes saber a partir do que observas?*], uma aluna apontou para um dos quadros e exclamou, “O loudel está ali naquele quadro!”, e uma colega acrescentou, “Foi mesmo usado!”.

⁷² No dia previsto para a atividade, dadas as condições climáticas instáveis, apenas participaram quatro dos oito alunos que inicialmente se tinham voluntariado (durante o contacto da investigadora com os alunos e a professora na aula de História, para apresentação dos objetivos e sensibilização para a atividade a realizar).

Na viela de S. Crispim, quando iniciava a resposta à questão 3.1. [*A partir do que observaste, consideras que a função do edifício terá sido sempre a mesma? Justifica.*], uma aluna colocou a dúvida, “Quer dizer se ainda se faz a mesma coisa, é isso?”.

Diante da casa com o símbolo “Europa Nostra”, na rua de Egas Moniz, e perante o pedido de que comparassem este edifício com o anteriormente observado [Questão 4], uma aluna afirmou: “Podemos considerar, isto, um monumento”, e uma colega acrescentou, “Como queriam manter o monumento, não alteraram a forma”. Entretanto, uma senhora que estava à porta de uma casa contígua aproximou-se do grupo mostrando interesse em dar mais ‘informações’: “Sabem de quem era esta casa? Era de Egas Moniz, e é por isso que a rua se chama rua de Egas Moniz”. Quando a senhora se afastou, a investigadora pediu aos alunos que não incluíssem aquelas afirmações na resposta, pois tratava-se de uma informação em relação à qual não se dispunha de fundamentação em fontes escritas ou materiais. Ao avançar para o ponto seguinte do percurso, uma aluna sugeriu, “Como estamos a dar a Idade Média em História, podíamos vir visitar uma destas casas!”.

Por fim, na *Zona de Couros*, junto dos antigos tanques de curtumes, ao responder à questão 5.1. [*A partir do que observaste, consideras que a função do edifício terá sido sempre a mesma? Justifica.*], uma aluna perguntou, “E agora tem função?”. Sendo-lhe devolvida a questão, a aluna ponderou, “Parece abandonado... acho que não tem função nenhuma”.

Quanto aos professores, nesta segunda etapa do estudo piloto não se aplicou o questionário ao professor da turma, mas sim a um grupo de professores de História a lecionar ao 2º ciclo e ao 3º ciclo e/ou secundário, dado que se pretendia uma compreensão mais alargada da forma como os professores usam as fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História. Nesse sentido, 26 professores de História em situação de formação contínua responderam a um questionário constituído por três questões de resposta aberta.

Terceira etapa do Estudo Piloto

A terceira versão do guião-questionário foi testada no final do ano letivo, em junho de 2009, com cinco alunos do 7º ano e cinco alunos do 10º ano de escolaridade (com História A), da mesma escola EB 2,3/S (C3) de Guimarães, participando em conjunto, o que poderia permitir comparar esta aplicação com a da primeira etapa piloto, onde os grupos participaram separadamente.

O contacto com os professores de História e os alunos fez-se na escola, na última semana do ano letivo, tendo a investigadora apresentado brevemente os objetivos da atividade a realizar, e para a qual se voluntariaram dez alunos (cinco de cada ano de escolaridade). A atividade realizou-se durante uma manhã (dado que os alunos se encontravam sem atividades letivas), com uma duração aproximada de 90 minutos, sendo os alunos acompanhados apenas pela investigadora.

Os procedimentos seguidos pela investigadora no início e durante o percurso foram idênticos aos já referidos na primeira e na segunda etapa do estudo piloto.

No primeiro ponto do percurso, quando respondia à questão 1.1. [*O que podes saber a partir do que observas?*], uma aluna do 10º ano, apontando para o conjunto escultórico colocado acima da lápide, perguntou: “Quem são aquelas pessoas na imagem?” e uma colega do mesmo ano respondeu de imediato: “São anjos... porque isto é um edifício religioso... é dedicado a Santa Maria”. De seguida, relativamente à questão 1.2. [*Em relação ao estado de conservação, que sinais de restauro ou de decadência notas?*], uma aluna do 7º ano, apontando para a escultura, perguntou, “Alguns buracos não têm peças. Porquê?”; e outra aluna do mesmo ano respondeu, “Caíram... é por isso que não há sinais de restauro!”.

No segundo ponto do percurso – “Sala de Aljubarrota” do Museu de Alberto Sampaio –, antes de responder à questão 2.1. [*Compara este objeto com o que observaste anteriormente*], uma aluna do 10º ano perguntou, “O texto de lá de fora é um resumo deste?”, ao que a investigadora respondeu apenas que a lápide do exterior é uma transcrição feita no século XVII. A aluna acrescentou, “Eles não conseguiram ler tudo!”. Quando iniciavam a resposta à questão 2.2. [*O que podes saber a partir do que observas?*], uma aluna do 10º ano, referindo-se ao *loudel* de D. João I, exclamou: “Ele não devia ser muito alto... a peça é pequena!”.

Na viela de S. Crispim, relativamente à questão 3.1. [*A partir do que observaste, consideras que a função do edifício terá sido sempre a mesma? Justifica.*], uma aluna do 10º

ano questionou: “Ali diz ‘Ceia de Natal’. Ainda se faz?”. De seguida, uma aluna do 7º ano quis saber também: “E ainda vive aqui gente?”, tendo a investigadora sugerido que observasse o piso superior; a aluna acrescentou: “As janelas têm cortinas... deve estar lá gente!”.

Durante o caminho para o quarto ponto do percurso, a investigadora chamou a atenção dos alunos para o aspeto semelhante de um grande número de casas, desde tempos medievais construídas com recurso à taipa (estrutura em madeira e adobe) e à técnica de ressalto que permitia ganhar espaço nos andares superiores, devido à estreiteza das ruas. Na rua de Egas Moniz, diante da casa com o símbolo “Europa Nostra”, os alunos não colocaram dúvidas.

Já na *Zona de Couros*, alguns alunos pararam para observar uma casa em avançado estado de ruína, onde eram visíveis as paredes de taipa. Nessa altura, uma senhora que passava aconselhou o grupo: “Desenhem isso, meninos... para o Presidente da Câmara saber como isto está!”. Com frequência, veem-se estudantes do ensino secundário e superior a desenhar no centro histórico de Guimarães. Como os alunos levavam pranchetas e material de escrita, a senhora poderá ter concluído que estavam a desenhar – alguns alunos referiram também essa constatação.

Em relação aos professores, aplicaram-se dois questionários com características idênticas, um previamente à atividade – quando a investigadora procedeu a um primeiro contacto com os alunos, no sentido de os informar acerca da atividade e solicitar as autorizações aos encarregados de educação – e o outro, após a realização da atividade pelos alunos.

Quarta etapa do Estudo Piloto

A quarta versão do guião-questionário foi testada durante o 1º período do ano letivo de 2009/10, apenas com um grupo de cinco alunos do 7º ano de escolaridade, de uma escola EB 2,3 (P), situada em área medianamente urbana (AMU), a 6 km de Guimarães, acompanhados pela investigadora (neste caso, também professora da turma a que pertenciam estes alunos)⁷³, pois pretendeu-se testar a utilização de uma questão idêntica em todos os grupos de perguntas – excetuando o ponto 4, constituído apenas uma questão de comparação, e o ponto 6, com uma questão final de síntese/reflexão.

A atividade realizou-se durante uma tarde em que os alunos não tinham componente letiva no horário escolar – dada a distância entre escola e o centro histórico de Guimarães, e o tempo necessário às deslocações – e teve a duração de aproximadamente 90 minutos. Os procedimentos seguidos pela investigadora no início e durante o percurso foram idênticos aos já referidos nas anteriores etapas do estudo piloto.

No primeiro ponto do percurso, após a leitura da introdução ao primeiro grupo de questões [*Junto à porta principal da igreja de Nossa Senhora da Oliveira, observa a lápide relativa à sua edificação, que se encontra fixada na parede*], uma aluna perguntou o significado da palavra 'edificação', tendo a investigadora respondido que significava 'construção'. Quando respondia à questão 1.1. [*O que podes saber a partir do que observas?*], uma aluna, apontando para a igreja, afirmou: "Algumas pedras são do tempo da Mumadona".

Na "Sala de Aljubarrota" do Museu de Alberto Sampaio, ao responder à questão 2.1. [*Compara este objeto com o que observaste anteriormente*], uma aluna comentou: "Traduziram para se perceber melhor. A outra [lápide do século XVII, no exterior] é uma cópia, mas é antiga, mesmo assim". Quando respondia à questão 2.2. [*O que podes saber a partir do que observas?*], referindo-se ao *loudel*, uma aluna perguntou: "Porque é que aqui só diz D. João I? Não há de D. Afonso Henriques?" Quando a investigadora lhe devolveu a pergunta, a aluna respondeu: "Porque D. Afonso Henriques era mais antigo!"; entretanto, uma colega acrescentou: "Mas há vestígios desse tempo".

No terceiro ponto do percurso, o grupo deparou-se com o acesso ao Albergue condicionado devido a obras na viela de S. Crispim, pelo que os alunos não se puderam

⁷³ Estes alunos integravam também, pela primeira vez, o Clube do Património, coordenado pela investigadora nesta escola.

aproximar do edifício, tendo que fazer a observação a cerca de cinco metros de distância. Uma aluna, apontando para o piso superior, comentou: “Se as janelas estão abertas, é porque está lá alguém... vou procurar mais factos!”. Um colega, talvez pela observação de uma vala na obra de arranjo da viela, acrescentou: “E vestígios arqueológicos!”.

No caminho para o quarto ponto do percurso, duas alunas interrogavam-se sobre o aspeto de uma das casas, dizendo que a parede era ‘torta’; a investigadora chamou a atenção dos alunos para o aspeto semelhante de outras casas, que desde tempos medievais recorriam à técnica de ressalto, o que permitia ganhar espaço nos andares superiores sobretudo devido à estreiteza das ruas e, naquele caso, o ressalto não tinha a mesma largura ao longo da fachada da casa pois a viela alargava um pouco no final.

Na rua de Egas Moniz, depois de lerem a informação de uma placa turística existente junto ao edifício com o símbolo “Europa Nostra”, uma aluna afirmou: “A minha professora do ano passado falou da muralha que está atrás destas casas”; uma colega acrescentou: “E agora, se soubermos mais sobre estes edifícios, vamos saber mais sobre a vida quotidiana de antes”.

No último ponto do percurso, referente aos tanques de curtumes da *Zona de Couros*, após a leitura do texto do guião-questionário, uma aluna informou: “Na Corredoura também há dois tanques destes, mas agora usam para outra coisa, para lavar a roupa... Aproveitaram para o que havia!”. Entretanto, outra aluna comentou: “As perguntas são sempre as mesmas... mas varia o assunto”.

Relativamente à última questão do guião-questionário [6. *Tendo em conta o que pensas sobre a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, que aspetos dessa história terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*], uma aluna perguntou: “Quer dizer, o que é que o passado influenciou no presente?”, ao que a investigadora respondeu afirmativamente.

Os comentários e dúvidas dos alunos foram objeto de reflexão para avaliar das potencialidades e necessidades de afinamento do instrumento.

2.2.4. Instrumentos para recolha de dados do Estudo Principal

No estudo principal usaram-se dois tipos de instrumentos para recolha de dados:

- Questionário, que constitui o instrumento principal, com formato específico para alunos e para professores;
- Entrevistas de seguimento semiestruturadas, realizadas individualmente a parte dos alunos participantes.

O guião-questionário para os alunos foi construído de forma a responder a duas questões de investigação: (1) *Como usam os alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?*; (2) *Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?*

Por sua vez, o questionário para professores teve como principal objetivo a resposta a uma terceira questão de investigação: (3) *Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores no contexto de atividades sobre uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?* Pretendeu-se conhecer as concepções de património que os professores de História revelam em situação de exploração de fontes patrimoniais com os alunos, no âmbito da disciplina de História.

O guião-questionário com propostas de tarefas escritas para os alunos de 7º e 10º anos de escolaridade – colocando questões que fossem acessíveis e desafiadoras para ambos os grupos – constituiu o instrumento base da atividade e estruturou-se, como já foi referido relativamente ao estudo piloto, a partir de um percurso por alguns locais do centro histórico de Guimarães e zona envolvente, dado que uma das preocupações fundamentais na construção do questionário, para além das tarefas/questões a colocar, foi o contexto histórico. Considerou-se que este deveria ser significativo a nível local, nacional e europeu, permitindo o seu enquadramento curricular através de uma abordagem de Educação Histórica e Patrimonial que constituísse um verdadeiro desafio cognitivo para os alunos.

O guião-questionário aplicado aos alunos no estudo principal (cf. Apêndice 4) manteve, em geral, a estrutura do instrumento utilizado na quarta etapa do estudo piloto, introduzindo-se apenas algumas alterações, a nível da linguagem e a nível formal:

- Na introdução ao primeiro grupo de questões, relativas ao primeiro ponto do percurso, *[Junto à porta principal da igreja de Nossa Senhora da Oliveira, observa a lápide relativa à sua edificação, que se encontra fixada na parede]*, decidiu-se substituir o termo “edificação” por “construção”, dado que alunos participantes nas etapas do estudo piloto estranharam o primeiro vocábulo;
- Nos quatro grupos de questões, manteve-se uma questão subdividida em duas alíneas – 1.2, 2.3, 3.2 e 5.2 *[Qual a sua importância para: a) os que o fizeram/usaram/construíram?; b) compreendermos a época em que foi feito/usado/construído?]*, mas substituiu-se o artigo “os” por “aqueles”, na alínea a), e acrescentou-se o termo “hoje” no início da alínea b). Pretendeu-se, desta forma, clarificar a questão dado que algumas respostas dos alunos não distinguiam o ‘antes’ e o ‘agora’;
- Procedeu-se a uma alteração formal na primeira página do ‘guião-questionário’ com a substituição da figura relativa às plantas de Guimarães, o que se deveu à publicação, pouco tempo antes da implementação deste estudo principal, da *Planta Manuscrita de Guimarães (c. 1569)*⁷⁴, e pelo facto de se considerar mais adequada em termos históricos e elucidativa para os alunos. Em função desta alteração, decidiu-se substituir também o excerto da planta atual por outro mais atualizado e disponível *online*, e que se considerou ser mais apelativa para os alunos (Figura 10).

⁷⁴ Editada pela Sociedade Martins Sarmento (2009).

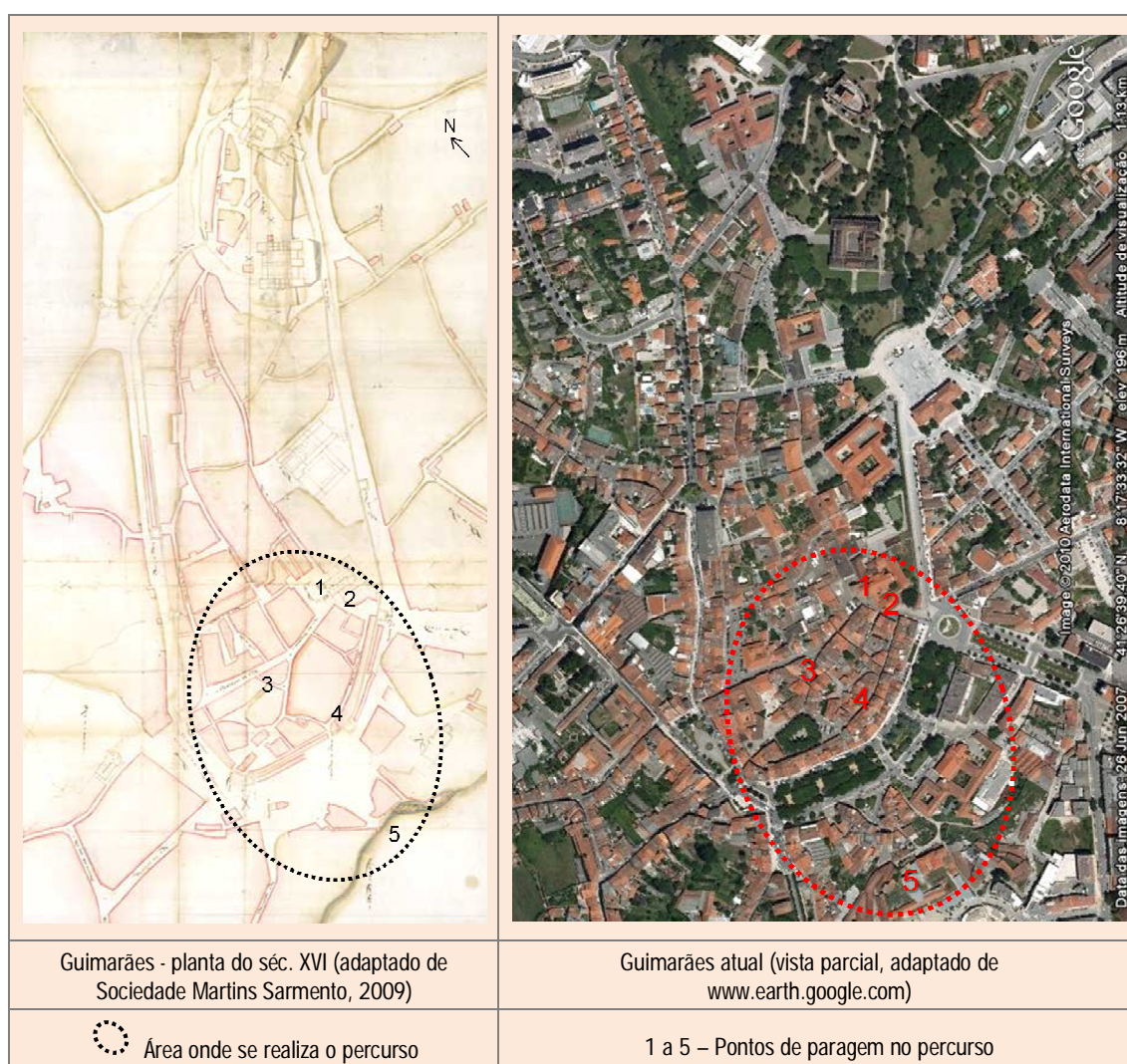


Figura 10 - Plantas de Guimarães no passado (século XVI) e no presente.

- Por último, decidiu-se integrar uma nova imagem no guião-questionário: fotografia de trabalhadores dos curtumes da *Zona de Couros*, da década de 1920 (Figura 11), pertencente à coleção da MURALHA – Associação de Guimarães para a Defesa do Património, e cuja utilização foi autorizada pela respetiva Direção. Esta imagem foi colocada antes do texto introdutório ao grupo de questões referente ao quinto e último ponto do percurso, com o objetivo de auxiliar a perceção e a compreensão dos alunos acerca de uma situação concreta de trabalho junto dos tanques dos curtumes, uma vez que durante o estudo piloto diversos alunos de 7º e de 10º ano declararam ter dificuldade em “imaginar” como se trabalhava naquele local.



Figura 11 - Trabalhadores dos curtumes da “Zona de Couros”, 1º quartel do século XX (Arquivo da MURALHA - Associação de Guimarães para a Defesa do Património).

O guião-questionário, aplicado aos alunos no estudo principal (cf. Apêndice 4) constou de cinco grupos de tarefas escritas com questões correspondentes a cada um dos pontos do percurso, e de uma última questão de reflexão e síntese sobre o conjunto dos espaços, edifícios e objetos observados. Cada grupo de questões foi apresentado em páginas separadas (exceto a questão 4, de comparação, que foi apresentada na mesma página que o 3º grupo de questões), de modo a não só tornar mais claras as etapas do percurso, mas também organizar e estimular a execução das tarefas solicitadas.

Na primeira página – introdução do guião-questionário – colocaram-se duas imagens relativas às plantas a que já se fez referência atrás, assinalando-se a área a percorrer e que os alunos podiam observar antes e durante o percurso.

Pretendeu-se que os espaços, edifícios e objetos observados fossem interpretados na sua relação com um contexto histórico – Portugal no contexto europeu dos séculos XIII a XV (no âmbito curricular) – nomeadamente pela ligação a personalidades e eventos políticos, a organização de poderes e crenças religiosas, ou a funções económicas e sociais significativas no âmbito da História local (Guimarães). Esta assumiu-se, também, como um microcosmos da História nacional e, até, europeia, de forma que os alunos tivessem uma ideia de conjunto e não de objetos isolados ou descontextualizados, mesmo quando já não se encontram no espaço original (Nakou, 2001, 2003; Ramos 2004a, 2004b), como acontece com os objetos observados

no Museu de Alberto Sampaio. Nesse sentido, dois grupos de questões do guião-questionário estão relacionados com uma temática essencialmente política e religiosa e os restantes com uma temática social e económica. Nas tarefas está implícita essa dualidade, da qual se pretende que os alunos mostrem ter consciência nas suas respostas. Além disso, e dado que o contacto dos alunos com as fontes patrimoniais se faz num quadro que, em princípio, lhes é familiar, procurando-se que considerem o passado como algo que também faz parte da sua experiência do presente, pretende-se que os alunos reconheçam vários contextos tendo em conta o uso e a interpretação de objetos, edifícios e sítios históricos enquanto evidência de um passado em mudança.

No guião-questionário, cada grupo de questões foi antecedido de uma introdução sobre a fonte patrimonial a observar e interpretar, apresentando nas tarefas 1, 2, 3 e 5 um enunciado com informação sucinta sobre a função do objeto, edifício ou espaço – baseada em fontes secundárias, nomeadamente de historiografia local –, enquanto no grupo 4 se limitou a uma introdução genérica, com o objetivo de comparar respostas a questões idênticas (questão 2.1), mas com grau de informação diferente. No conjunto, conforme já referido, procurou-se fornecer apenas um mínimo de informação de forma a não determinar as respostas dos alunos.

Quanto à formulação das questões, utilizou-se a mesma enunciação para diversas tarefas, de forma a comparar as respostas em situação de observação de objetos diferentes. As questões apresentam graus de complexidade crescente dentro de cada conjunto (Cooper, 2004), partindo da informação disponível para a inferência e a colocação de questões pelos alunos acerca das fontes patrimoniais que observam – ponto de partida para a interpretação das fontes como evidência histórica e para a constatação de que aquelas são incompletas (Cooper, 1992; Nakou, 2001, 2003; Levstik, Henderson e Schlarb, 2005). Isto permite, também, que os alunos tomem consciência daquilo que sabem ou não, e do próprio processo de aprendizagem (Lee, 2005). Procurou-se, por isso, analisar de que forma os alunos formulavam hipóteses a partir da reflexão sobre a informação disponível, particularidades observadas e conhecimentos prévios (Shemilt, 1980, 1987), e se relacionavam a História local e a História nacional. Pretendeu-se, ainda, conhecer as ideias dos alunos sobre mudança (Barton, 2001a, 2004) e acerca da relação passado-presente, de empatia em relação às ações das pessoas no passado (Lee, 2003) e de significância em termos pessoais (Cercadillo, 2001; Levstik, 2000).

Com as tarefas 1 e 2, conforme testado no estudo piloto, pretendeu-se obter dados sobre observação de materiais utilizados, crenças religiosas, símbolos de poder, ligação a personalidades e eventos políticos, e referências a mudanças ao longo do tempo. Procurou-se, também, analisar de que forma os alunos avaliavam a relevância de uma fonte e como fundamentavam criticamente a sua posição. Pretendeu-se, ainda, levar os alunos a formularem questões acerca das fontes patrimoniais que observavam, com vista a suscitar a reflexão em torno da sua interpretação como evidência histórica e do próprio processo de investigação:

O que podes saber a partir do que observas?

Qual a sua importância para:

a) aqueles que o construíram/usaram?

b) hoje compreendermos a época em que foi construído/usado?

Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?

No início da tarefa 2, a primeira questão [2.1] teve como objetivo revelar a observação de semelhanças/diferenças entre objetos análogos – lápide original, do século XIV, e a apresentada no primeiro grupo de questões (lápide com transcrição, do século XVII) – mas inseridos em contextos distintos:

Compara este objeto com o que observaste anteriormente.

As tarefas 3 e 5 tinham como intuito colher informação sobre observação de materiais utilizados, semelhanças/diferenças quanto a funções e contexto social de produção, ligação a funções económicas e sociais significativas no âmbito da História local, e referências a mudanças ao longo do tempo. Pretendeu-se, uma vez mais, que os alunos formulassem questões acerca das fontes patrimoniais que observavam, com vista a suscitar a reflexão em torno da sua interpretação como evidência histórica e do próprio processo de investigação. Das três questões destas tarefas, só a primeira teve formulação diferente da correspondente questão nas tarefas 1 e 2:

A partir do que observaste, consideras que a função do edifício terá sido sempre a mesma? Justifica.

Com a questão 4, pretendia-se obter informação sobre observação de materiais utilizados, ligação a funções económicas e sociais significativas no âmbito da História local, reconhecendo a existência de semelhanças/diferenças entre edifícios em locais diferentes:

Observa a casa com o símbolo “Europa Nostra” e compara-a com o edifício que observaste anteriormente.

Por fim, com a última questão [6], de reflexão e síntese no final da atividade, procurou-se conhecer que tipos de consciência os alunos revelaram na valorização das diferentes fontes patrimoniais observadas: obter dados quer acerca dos tipos de fontes patrimoniais valorizadas, quer sobre os conceitos de património que lhes estavam subjacentes, a partir da argumentação apresentada pelos alunos. Pretendeu-se também conhecer melhor as ideias dos alunos sobre mudança e acerca da relação passado-presente, de empatia em relação às ações das pessoas no passado e de significância em termos pessoais. Outro objetivo era permitir que os alunos tomassem consciência daquilo que sabiam ou não, e do próprio processo de aprendizagem:

Tendo em conta o que pensas sobre a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, que aspetos dessa história terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?

O segundo instrumento aplicado aos alunos no estudo principal foi a entrevista de seguimento semiestruturada. Foram entrevistados cinco alunos de cada uma das turmas participantes (exceto nas turmas de 7º e 10º ano do mesmo docente, onde foram entrevistados quatro alunos de cada turma, pois o número de participantes também havia sido mais reduzido), com o objetivo de esclarecer algumas respostas que suscitaram dúvidas, tendo-se pedido uma melhor explicitação das ideias expressas por escrito.

Relativamente ao questionário para os **professores**, este teve como principal objetivo conhecer as concepções que os professores de História/História da Cultura e das Artes revelavam num contexto de atividades sobre uso e exploração de fontes patrimoniais no âmbito do currículo escolar, acompanhando os respetivos alunos de 7º ou de 10º ano.

Quer no questionário prévio quer no questionário posterior à atividade (cf. Apêndice 5), que apresentaram características idênticas aos usados na terceira etapa do estudo piloto⁷⁵, solicitava-se aos professores que respondessem a três questões:

⁷⁵ No caso do questionário prévio aplicado aos professores de 10º ano de História da Cultura e das Artes, inclui-se um excerto do Programa desta disciplina, em vez do Programa de História A, no conjunto das fontes escritas apresentadas.

- 1. Depois de ler os excertos do Currículo Nacional do Ensino Básico [Programa de História A ou Programa de História da Cultura e das Artes, no caso do 10º ano] e perante as fontes históricas/patrimoniais aqui apresentadas, pode referir atividades que se poderiam realizar em contexto de aula de História, com alunos de 7º ano [10º ano], para interpretar os locais/objetos nelas representados?*
- 2. O que pensa que os alunos poderiam aprender com essa(s) atividade(s)?*
- 3. De que forma poderá uma atividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?*

No segundo questionário (cf. Apêndice 6), após uma introdução com informações acerca das características da atividade – duração, área a percorrer e tipos de tarefas a realizar pelos alunos, que também iriam acompanhar – solicitava-se aos professores que respondessem a três questões após a realização da atividade. Dessas questões, apenas a primeira tinha formulação diferente do questionário prévio:

- 1. Que relação poderá ter, esta atividade, com o currículo da disciplina?*

Em ambos os questionários, pretendeu-se que as questões fornecessem dados para compreender as concepções dos professores tendo em consideração os indicadores já referidos nas segunda e terceira etapas do estudo piloto.

2.2.5. Procedimentos de recolha de dados do Estudo Principal

O estudo principal realizou-se durante o 2º e o 3º períodos letivos de 2009/10, com sete grupos de alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade, de cinco escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundárias da cidade de Guimarães e respetivos professores – três grupos de alunos de 7º ano (40 alunos) e quatro grupos de alunos de 10º ano, dois a frequentar a disciplina de História A e outros dois a de História da Cultura e das Artes (47 alunos).

Tal como se procedeu nos estudos iniciais, também na fase principal do estudo as Direções das escolas foram contactadas previamente, tendo autorizado a participação dos alunos na atividade, e o mesmo aconteceu com os encarregados de educação dos alunos participantes. Antes da realização da atividade, a investigadora contactou os professores e alunos na respetiva escola, procurando sensibilizar os alunos para a participação numa atividade que se integrava num processo de investigação.

Cada grupo realizou a atividade separadamente, acompanhado pela investigadora e pelo respetivo professor. No início da atividade o guião-questionário foi entregue a cada aluno, juntamente com uma esferográfica e uma prancheta, tal como no estudo piloto.

Os procedimentos foram idênticos para todos os grupos: depois de uma breve introdução, em que a investigadora esclareceu os alunos acerca dos objetivos da atividade e deu algumas informações sobre o modo como se iria realizar o percurso, cada grupo observou as plantas apresentadas na primeira página do guião-questionário, onde se assinalava o percurso a realizar, procedendo a uma sucinta localização espaço-temporal. Logo após, e sem outra contextualização, iniciava-se o percurso começando os alunos por responder ao primeiro grupo de perguntas na segunda página do guião-questionário, e em cuja introdução se pedia aos alunos que respondessem o melhor que pudessem.

Ao longo do percurso, a investigadora leu, em voz alta, os textos introdutórios das questões de forma a prevenir dificuldades de leitura e esclareceu, também, os termos que levantaram dúvidas aos alunos.

O grupo de oito alunos de 7º ano de uma Escola EB 2,3/S (C3) e o grupo de quinze alunos de 7º ano de uma Escola EB 2,3 (C2) da cidade, acompanhados pelos respetivos professores de História, realizaram a atividade em tardes sem componente letiva, em março de 2010. O grupo de dezassete alunos de 7º ano de outra Escola EB 2,3 (C1), acompanhado pelo respetivo professor de História, realizou a atividade durante o bloco letivo da disciplina, ao final de uma manhã, em maio de 2010 (Figura 12).



Figura 12 - Grupos de alunos de 7º ano em diversos pontos do percurso.

O grupo de oito alunos de 10º ano de uma Escola EB 2,3/S (C3) e o grupo de treze alunos de 10º ano de uma Escola Secundária (C4) da cidade, acompanhados pelo respetivo professor de História da Cultura e das Artes, realizaram a atividade durante o bloco letivo da disciplina, o primeiro grupo, ao final da manhã e, o segundo, ao início da tarde, em março de 2010. Os grupos de doze e de quinze alunos de 10º ano de duas Escolas Secundárias (C4 e C5) da cidade, acompanhados pelos respetivos professores de História A, realizaram a atividade durante o bloco letivo da disciplina, ao final da manhã, em março de 2010 (Figura 13).

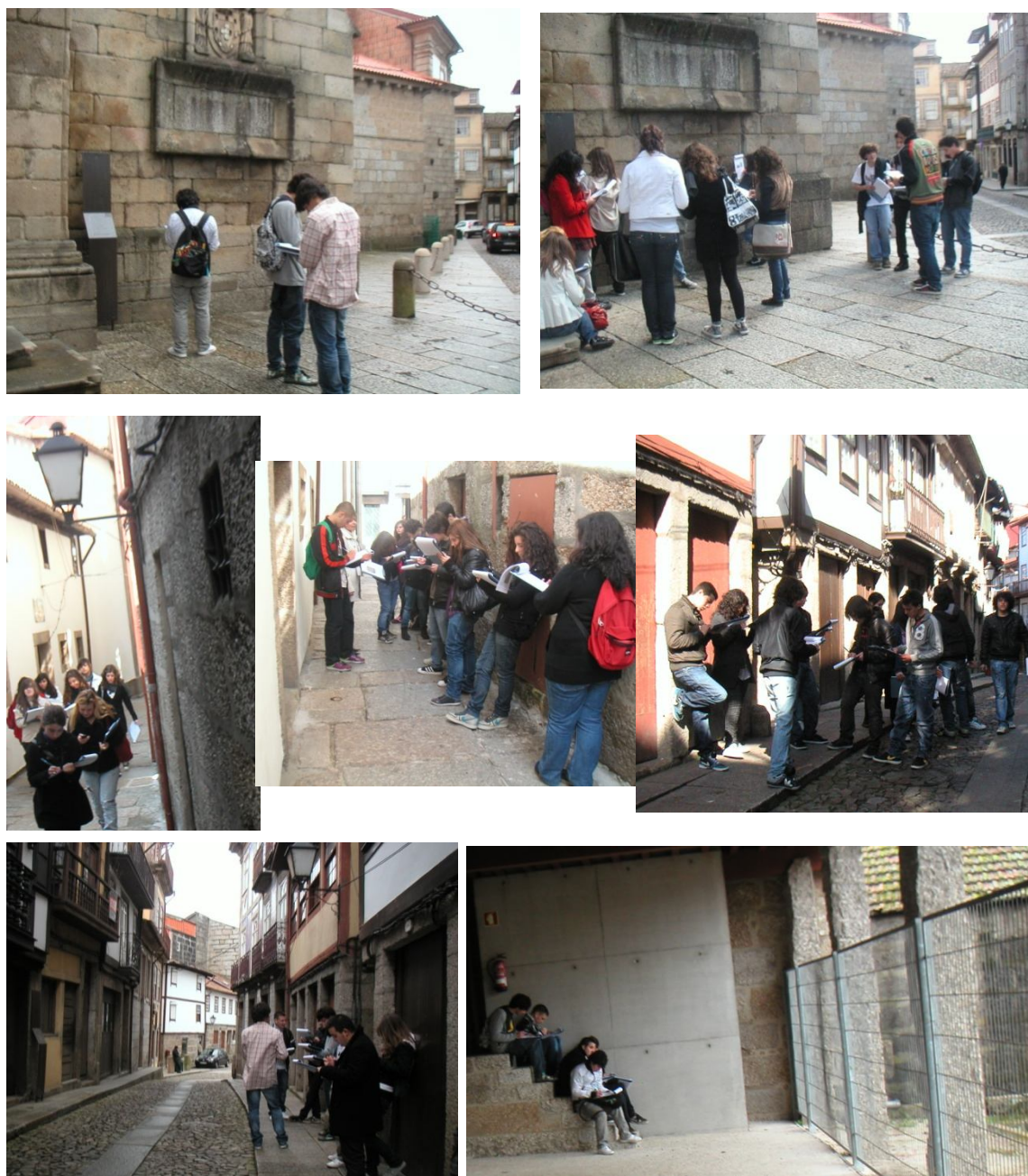


Figura 13 - Grupos de alunos de 10º ano em diversos pontos do percurso.

Após a concretização da atividade com os diversos grupos de alunos e a análise dos dados das respetivas respostas, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas de seguimento a 38% dos alunos participantes (33 alunos) com o objetivo de esclarecer dúvidas quanto à interpretação de algumas respostas dos alunos e de explorar de forma mais aprofundada as suas ideias, pelo que as questões colocadas aos alunos entrevistados se centraram nas respostas escritas dos mesmos. Após uma breve síntese da resposta escrita, pedia-se ao aluno: “Podes explicar o que queres dizer com...?”; “Podes dizer algo mais sobre isso?”; ou “Há mais alguma coisa que queiras acrescentar?”, no sentido de clarificar as respostas e encorajar os alunos no seu desenvolvimento. As entrevistas de seguimento aos alunos realizaram-se individualmente, nas respetivas escolas – num contexto diferente da atividade durante a qual realizaram as tarefas escritas, envolvendo a interação com a investigadora – em horário compatível com as atividades letivas dos alunos e com duração de quinze a vinte minutos em média, tendo sido audiogravadas e transcritas para posterior análise.

Relativamente aos **professores**, estes responderam a dois questionários, um anterior à atividade – quando a investigadora procedeu a um primeiro contacto com os alunos, no sentido de os informar acerca da atividade e solicitar as autorizações aos encarregados de educação – e o outro após a realização da atividade em que acompanharam os respetivos alunos.

Síntese do capítulo

Descreveram-se, neste capítulo, as alterações nos instrumentos aplicados a alunos e a professores e os procedimentos seguidos nas várias fases do estudo até à implementação do estudo principal, com vista a responder ao problema e respetivas questões de investigação.

Procedeu-se à seleção da amostra, à clarificação dos procedimentos a utilizar para a recolha de dados e subsequente análise, enquadrada por literatura específica, numa abordagem essencialmente qualitativa, seguindo uma linha de investigação de Educação Histórica que procura conhecer e compreender o pensamento histórico dos alunos através da análise indutiva das respostas destes a um conjunto de tarefas escritas e em entrevistas.

Procurou-se recolher informação sistemática, em profundidade, acerca dos sentidos que alunos e professores fazem de sítios históricos e de edifícios ou objetos com eles relacionados, como evidências de um passado em mudança.

CAPÍTULO VI – CONCEÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O PASSADO EM ESPAÇOS DO PRESENTE

Neste sexto capítulo procede-se a uma análise qualitativa e indutiva, inspirada na *Grounded Theory*, dos dados das respostas de alunos e professores participantes no estudo empírico. Começa-se por apresentar a análise dos dados preliminares relativos às entrevistas de professores e alunos participantes na fase exploratória do estudo. De seguida, expõe-se a análise dos dados das respostas dos alunos e dos professores participantes nas quatro etapas do estudo piloto, no sentido de se construir modelos de categorização provisórios de ideias de alunos e de professores, com vista à implementação do estudo principal. Por último, apresenta-se a análise dos dados do estudo principal, relativos às respostas dos alunos aos questionários e entrevistas de seguimento, e às respostas dos professores participantes aos respetivos questionários, no sentido de identificar perfis conceptuais e construir modelos consequentes de tarefas a aplicar em Educação Histórica e Patrimonial.

1. Primeira análise de dados – Estudo Exploratório

Procurou-se compreender as propostas de exploração das fontes patrimoniais apresentadas pelos dois professores de História entrevistados, assim como outras atividades por eles sugeridas, nomeadamente visitas de estudo no âmbito do currículo escolar. Pretendeu-se, ainda, conhecer as ideias de dois alunos do 8º ano de escolaridade acerca das mesmas fontes.

Procedeu-se, em sequência, a uma tentativa de categorização preliminar com vista à elaboração dos instrumentos a aplicar no estudo piloto. Recorreu-se, inicialmente, a uma análise de conteúdo das entrevistas (uma vez transcritas) dada a riqueza dos dados qualitativos em pormenores descritivos. Iniciou-se também uma codificação indutiva dos dados de acordo com a abordagem da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990, 1998).

Da análise das respostas dos professores às questões colocadas, emergiram os seguintes construtos, sendo os dois primeiros de índole conceptual, enquanto o terceiro se orientou para a perceção das condições de realização das atividades:

Construto 1 - Propostas metodológicas

Perspetiva A - Do contexto para a fonte

Perspetiva B - Cruzamento de fontes em contexto

Construto 2 - Finalidades de ensino e divulgação do património

Perspetiva A - Consolidação de conhecimentos

Perspetiva B - Consciência da preservação

Perspetiva C - Compreensão da historicidade

Construto 3 - Dificuldades/potencialidades da atividade

As designações de cada um dos construtos e perspetivas correspondentes emergiram essencialmente do processo de análise das respostas dos professores, mas ancoradas na literatura referida nos capítulos I a III (que proporcionou uma reflexão epistemológica sobre consciência histórica e acerca do conceito de evidência e outros conceitos de “segunda ordem”) e em estudos de investigação que incidiram sobre abordagens educativas com uso de fontes patrimoniais. Assim, por exemplo, o segundo construto, “Finalidades de ensino e divulgação do património”, inspirou-se no estudo de Estepa e Cuenca (2006), e as perspetivas “Consciência da preservação” e “Compreensão da historicidade” que o integram foram sugeridas, respetivamente, pelo estudo de Apostolidou (2006) sobre consciência histórica de alunos e pelos textos de Ramos (2004a, 2004b) sobre a interpretação de objetos de museus.

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas que se integram nos construtos referidos.

Construto 1 - Propostas metodológicas

Este construto refere-se às formas de abordagem das fontes patrimoniais apresentadas aos professores e de exploração de outras fontes por eles sugeridas no âmbito de atividades de ensino e aprendizagem de História.

As respostas dos professores permitiram identificar duas perspetivas relativamente ao uso de fontes:

Perspetiva A, Do contexto para a fonte – relativamente à utilização das fontes patrimoniais apresentadas, em situação de exploração educativa através de visita ao local, ambos os professores propuseram partir do contexto exposto para a fonte, do contexto explicado (nos livros ou pelo professor) para o objeto observado ‘ao vivo’, centrando-se na inferência dedutiva por parte dos alunos. Ambos referiram, também, a importância de se seguir um guião – no museu e no sítio arqueológico – adaptado às

idades dos alunos, e a partir do qual se faz uma inferência dedutiva acerca da organização dos edifícios no espaço, ou até uma inferência indutiva orientada sobre a função dos objetos. Referiram, ainda, a possibilidade de se levar os alunos de 7º e de 10º ano a inferirem sobre o quotidiano da nobreza, dos habitantes do palácio, de uma forma orientada, onde a observação “ao vivo” funciona como ilustração. Apresentam-se, a seguir, alguns exemplos de respostas reveladoras desta perspetiva:

	Contexto	Função dos objetos
Perspetiva A - Do contexto para a fonte	<p>Uma aula de preparação que lhes dê uma ideia do contexto em que surgiu a Cultura Castreja, das suas principais características, da economia, da política, da sociedade, da religião, para eles terem uma ideia do que vão ver. (professor 1)</p> <p>Eu normalmente digo-lhes o que é que vão ver, como era a vida neste espaço no território português, antes da chegada dos Romanos, e também vão ver as mudanças que os Romanos trouxeram. Portanto, eles já deram a Romanização, sabem que os romanos trouxeram muitas coisas. E o próprio arqueólogo explica-lhes isso – como a utilização da telha, que não era típica, mas começou a ser com os romanos; como eles viviam antes e depois. (professor 2)</p> <p>No caso do 7º ano, talvez se possa fazer uma ligação mais ao quotidiano da nobreza [...], tentando trabalhar um bocadinho a sociedade, e concretamente os nobres, a forma como os nobres viviam, e fazer uma visita ao interior do próprio Paço dos Duques de Bragança. (professor 1)</p> <p>Já os trouxe aqui para verem o Gótico [...]. Os alunos [de 10º ano] gostam normalmente, porque imaginam ou idealizam uma coisa, os cavalos ali a chegar, por exemplo; aquele pátio, aquelas camas, os quartos pequeninos; é explicado que eles não dormiam bem deitados, era mais recostados. (professor 2)</p>	<p>[...] visitar o museu, acompanhando esta visita com um guião que os faça observar as peças com mais atenção: o caso de vasos em cerâmica, por exemplo, se estão queimados por fora ou por dentro, para eles tentarem perceber a função das peças a partir das características que elas mostram, partir sempre de coisas muito concretas. [...] Depois do museu, o ideal seria ver a própria estação arqueológica, também com um guião, para eles perceberem como é que as casas se distribuíam no espaço, falar um pouquinho dos tipos de povoado e a forma como se protegiam, onde se localizam. (professor 1)</p> <p>Acho que é sempre preciso [um guião]. Temos é que adaptar o guião às idades dos miúdos que vão à visita, logicamente. Um guião, não com muita informação, mas que eles leiam até antes de chegarem ao local. Porque depois, se for uma visita guiada, eles já têm uma certa noção para questionarem quem está a fazer a visita, ou para entenderem quando não têm guia. (professor 2)</p>

Perspetiva B, Cruzamento de fontes em contexto – um dos professores entrevistados (professor 1) sugeriu uma inferência de tipo abdutivo (cf. capítulo II, subtítulo 2) de comparação da fonte material apresentada – “Pedra Formosa”, Museu da Cultura Castreja – com outros objetos existentes nos castros, mostrando também preocupação com inferências sobre o quotidiano dos seus habitantes, ao referir-se às funções dos objetos. O mesmo professor propôs, para uma situação de aula do 10º ano, uma atividade de cruzamento de fontes – leitura de texto de uma obra ficcional a par da

observação de fontes primárias – o que parece indiciar uma valorização da inferência indutiva acerca do contexto, pelos alunos, como se exemplifica a seguir:

	Contexto	Função dos objetos
Perspetiva B - Cruzamento de fontes em contexto	Completar a análise da “Pedra Formosa” com um texto ou um excerto do livro ‘Uma deusa na bruma’ de João de Aguiar, que foca exatamente a Cultura Castreja – descreve uma cerimónia imaginária, mas possível, feita dentro do edifício do qual faria parte a Pedra Formosa, como complemento para eles poderem imaginar o edifício, o que se passava no seu interior, o ritual. (professor 1)	Para explorar a questão da arquitetura em termos de Cultura Castreja, os elementos decorativos, o tipo de materiais usados, e talvez fazer um confronto entre uma peça tão grande e tão elaborada, e os materiais e as casas mais simples dos Castros e das Cidades, para os levar a perceber que se trata de uma construção especial e, portanto, com uma função muito especial [...] são peças do dia-a-dia e, portanto, acho que aproximam os alunos do quotidiano, que é uma coisa que à partida escapa um bocadinho às pessoas que visitam os museus. Olham para caquinhos e para pedacinhos de metal e esquecem-se de pensar no que está por trás. (professor 1)

Construto 2 - Finalidades de ensino e divulgação do património

Este construto refere-se às concepções dos professores relativamente ao contributo da exploração de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História e do contacto direto com objetos em museus e sítios históricos. Inclui as perspetivas manifestadas pelos professores a seguir identificadas:

Perspetiva A, Consolidação de conhecimento – salienta-se a consolidação de conhecimentos pelos alunos (professor 2) como o principal objetivo do contacto com as fontes patrimoniais na visita de estudo, funcionando a observação ‘ao vivo’ como ilustração dos conteúdos lecionados.

Perspetiva B, Consciência da preservação – um dos professores (professor 2) realçou a função idêntica da visita de estudo para alunos de 7º e de 10º ano, ao proporcionar o contacto direto com fontes históricas e a sensibilização para a preservação do património, embora relacionados com a consolidação de conhecimentos.

Perspetiva C, Compreensão da historicidade – um dos professores (professor 2) salientou a historicidade da produção artística, que pode ser apreendida através da observação direta das fontes. O outro professor (professor 1) mostrou a mesma preocupação com a historicidade das fontes patrimoniais ao manifestar uma ideia de mudança relativamente ao restauro de património arquitetónico.

Apresentam-se, abaixo, alguns exemplos de respostas reveladoras de cada uma destas três perspetivas:

Perspetiva A - Consolidação de conhecimento	As visitas têm sempre o mesmo objetivo, que é normalmente ou a consolidação de conhecimentos, ou a motivação quando se vai iniciar um determinado conteúdo. Mas, para mim, a que mais sucesso tem em termos de aproveitamento para os alunos é de facto a consolidação de conhecimentos, porque normalmente já têm uma noção, já têm uma ideia, e depois veem ao vivo aquilo que viram no livro, ou projetado. (professor 2)
Perspetiva B - Consciência da preservação	Em termos de básico, como de secundário, a função é a mesma, é exatamente o contacto direto com as fontes históricas, é a consolidação de conhecimentos, é ter a noção de que o nosso património tem que ser preservado, que é necessário, que tem uma função, e teve, que eles têm que compreender – e compreendem-na normalmente – é isso que me interessa que eles saibam. (professor 2) Fazê-los ver que, às vezes, coisas pequeninas podem dar uma informação muito pormenorizada e muito específica sobre o passado, que é o objetivo [...] Eles, ao perceberem, acabam também por proteger. E acho que isso é que é o importante. Se os pequenos conseguirem perceber o que existe, o passado, também o protegem e, portanto, quando forem adultos vão continuar a proteger. (professor 1)
Perspetiva C - Compreensão da historicidade	Uma pessoa tende a olhar para os edifícios como uma coisa acabada e permanente, e às vezes não tem a noção de que eles vão mudando e que a forma como eles são recuperados não é a mesma ao longo das diferentes épocas, e as pessoas não encaram o restauro da mesma forma ao longo das diferentes épocas. (professor 1) Se eles forem à Sé de Braga, ver o século XI e as reconstruções até ao XIX, aquilo tem todo o tipo de estilos ali misturados. Eles sabem que, à medida que vai decorrendo o tempo, os artistas responsáveis pelos restauros não vão usar o modelo original, mas o da própria época, porque o artista representa aquilo que vive. (professor 2)

Construto 3 - Dificuldades/potencialidades da atividade

Ambos os professores consideraram ser mais difícil a compreensão das alterações dos edifícios e o funcionamento dos objetos pelos alunos do 7º ano, mas possível no 10º ano. No caso da visita ao Paço dos Duques de Bragança, em Guimarães, com alunos do 10º ano, ressalta a proposta de inferência indutiva orientada sobre o tipo de restauro – o uso do termo “trabalhar” (professor 1) parece indiciar uma tentativa de levar os alunos a observar e problematizar – e a inferência dedutiva acerca do tipo de reconstituição a partir do contexto exposto, para uma visita com alunos do 7º ano.

No entanto, estes professores revelaram algumas ideias distintas relativamente às aprendizagens desenvolvidas pelos alunos em situação de visita de estudo. Um dos professores (professor 1) referiu as dificuldades que a quantidade de alunos suscita em alguns espaços de museus, enquanto o outro (professor 2) valorizou as visitas de estudo em geral, parecendo

revelar uma maior valorização da adesão emocional dos alunos do que a componente cognitiva, como revelam os exemplos seguintes:

Ano de escolaridade	Condições de realização das atividades	
	Crítico	Emocional
<p>Não é impossível [para o 7º ano], mas talvez não seja muito fácil atendendo à informação que, provavelmente, eles têm. Talvez isso num 10º já fosse possível alargar mais, trabalhar mais a questão da função do edifício [balneário castrejo]. (professor 1)</p> <p>[Os alunos de 10º ano] já são capazes de perceber que as reconstruções nem sempre seguem o modelo original, porque já estudaram diferentes estilos. (professor 2)</p>	<p>Tenho feito visitas em que, por exemplo, vão as turmas todas de 7º ano. Isso dificulta muito a visita porque os espaços dos museus normalmente são pequenos e as turmas têm que aguardar; enquanto uma vê o museu as outras têm que aguardar no exterior, partindo do princípio que o tempo está bom e, portanto, ajuda, o que pode também não acontecer. (professor 1)</p>	<p>Todas as visitas que realizei, que preparei, em que participei, todas elas foram extremamente positivas. [...] Os alunos precisam disto, de ter alguém que lhes mostre estas coisas. Acho que todas as visitas que fiz foram sempre enriquecedoras. (professor 2)</p>

Relativamente às respostas dos alunos nas entrevistas do estudo exploratório, predominaram nas suas verbalizações os detalhes relacionados com aspetos da vida quotidiana, o uso e a função dos objetos, tendo alguns comentários indiciado noções válidas de evidência histórica. Revelaram, porém, maior indefinição e, mesmo, alguma confusão quando fizeram referência ao contexto de produção dos objetos, como se exemplifica a seguir:

Sítio	Contacto direto	Contexto	Características
Museu da Cultura Castreja e Citânia de Briteiros	Visita de Estudo no 7º ano	<p><i>Situação a que o objeto pertence</i> Acho que tem a ver com Martins Sarmento. [...] Era um arqueólogo, foi dos primeiros em Portugal. (aluno 1)</p> <p>A primeira pedra parece ser da Citânia de Briteiros, das habitações que havia antigamente. (aluno 2)</p> <p><i>Confusão</i> Ele [Martins Sarmento] e a mulher dele também. (aluno 1)</p> <p>É daquela igreja que estava soterrada [Referindo-se ao balneário castrejo], que foi a última coisa que nós vimos na visita. Tivemos que descer... pelo menos parece, esta porta pequenina. (aluno 2)</p> <p><i>Conhecimento próprio</i> Há uma escola com o nome dele. (aluno 1)</p>	<p><i>Elementos/função:</i> Aquilo era tipo umas caldeiras e aquelas portinhas eram para as pessoas passarem para não haver muito fumo, e elas passavam a rastejar. (aluno 2)</p>

Sítio	Contacto direto	Contexto	Características
Paço dos Duques de Bragança	Visita de Estudo no 1º ciclo	<p><i>Situação a que o objeto pertence:</i> Fica à beira do Castelo, tem uma estátua de D. Afonso Henriques, aqui mais ou menos [indica na imagem]. (aluno 1)</p> <p><i>Confusão / Indefinição:</i> Onde foi o primeiro castelo em Portugal e... onde habitou D. Afonso Henriques... não era... [D. Afonso, Duque de Bragança]. (aluno 2)</p> <p><i>Contexto aproximado:</i> O estilo... não sei se é românico ou se é gótico, mas acho que tem mais a ver românico... não, só sei que é alto e também é belo como no gótico, não é? (aluno 1)</p>	<p><i>Elementos:</i> Tinha muitas chaminés porque aquilo era muito gelado lá dentro; tinha mais que uma cozinha, pelos vistos, não tenho a certeza; tinha vários quartos, e lá tinha duas coisinhas, à beira das janelas, que eram tipo os banquinhos de namorados. (aluno 2)</p>

As ideias que estes alunos revelaram relativamente a fontes patrimoniais no âmbito do património arquitetónico e arqueológico, no que respeita à origem do conhecimento, ao contexto externo dos objetos ou edifícios e às suas características (função e contexto de produção) encontram paralelo nos resultados de diversos estudos de educação histórica com interpretação de fontes patrimoniais (Cooper, 1992; Ribeiro, 2002; Fernandes, 2009) por alunos de vários níveis de escolaridade.

Se as respostas dos professores permitiram definir a questão principal a colocar aos alunos durante a entrevista, foram as respostas destes, ao incidirem sobre aspetos da vida quotidiana, o uso e a função dos objetos, a par da indefinição relativamente aos contextos dos objetos ou edifícios que suscitaram algumas decisões para a elaboração dos instrumentos aplicados no estudo piloto (cf. capítulo V, subtítulo 2.2.2).

O processo de codificação dos dados fundamentou-se num conjunto de princípios que informaram a investigação, assegurando consistência, validade e rigor analítico. A codificação aplicou-se de forma sistemática aos dados que emergiram das respostas dos alunos e dos professores, e a validação da categorização proposta foi feita não só em discussão com a orientadora, como também em seminários restritos⁷⁶ com especialistas como Lee, Ashby, Shemilt, Cooper, Levstik, Barton e Schmidt.

⁷⁶ Peter Lee, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt. no Seminário realizado no Convento da Arrábida, no âmbito do Projeto "Consciência Histórica – Teoria e Práticas II" (2009); Hilary Cooper, Linda Levstik, na conferência internacional da Heirnet (History Educators International Research Network) na Universidade de Marmara, em Istambul (2007), na Universidade do Ulster, em Coleraine, Irlanda do Norte (2009) e na Universidade

2. Análise de dados do Estudo Piloto

Na análise dos dados do estudo piloto, utilizou-se um enquadramento teórico no âmbito das metodologias de investigação em Educação em Ciências Sociais – essencialmente com os contributos de Bardin (2009), Bazeley e Richards (2000), Bogdan e Biklen (2006), Creswell (2007), Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008), Miles e Huberman (1984), Strauss e Corbin (1998), Tuckman (2005) – e em Educação Histórica (Apostolidou, 2006; Ashby, 2003, 2005, 2006; Ashby, Lee e Shemilt, 2005; Barton, 2001b, 2008a; Cooper, 1992, 2004; Gerwin, 2006; Lee, 2005; Levstik, Henderson e Schlarb, 2005; Nakou, 2001, 2003; Schmidt e Garcia, 2006, 2007; Cainelli, 2006; Shemilt, 1980, 1987). Seguiu-se uma abordagem qualitativa e, mais especificamente, de análise indutiva das respostas escritas às tarefas do questionário e das entrevistas individuais, no caso dos alunos, e das respostas escritas aos questionários, no caso dos professores, inspirada no método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990, 1998).

2.1. Concepções dos alunos participantes no Estudo Piloto

Primeira etapa do Estudo Piloto

Dado que nas respostas dos alunos do estudo exploratório predominaram detalhes relacionados com aspetos substantivos da vida quotidiana e a função dos objetos, a elaboração do instrumento aplicado aos alunos na primeira etapa do estudo piloto procurou incidir em questões que levassem os alunos a inferirem a partir de fontes patrimoniais, sobre os contextos de produção das mesmas, o seu uso e função, e sobre mudanças ocorridas ao longo do tempo.

As respostas dos alunos ao guião-questionário foram objeto de análise permitindo uma primeira codificação de dados. Desta análise de dados emergiram alguns indicadores descritivos acerca das ideias dos alunos, que permitiram identificar ideias comuns em diversas respostas. Pouco a pouco, esses indicadores foram agrupados em conceitos e seus atributos, criando unidades de sentido com base em afinidades e discrepâncias de conteúdo (Tabela 3). Tal

de Nova Iorque (2010) e Keith Barton, na Universidade do Minho (2011); Maria A. Schmidt, nos encontros científicos antes referidos e nas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

permitiu a formulação de hipóteses acerca de relações entre conceitos, com vista à definição de níveis de elaboração das ideias dos alunos quanto ao tipo de pensamento histórico que desenvolvem em ambiente de exploração direta do património e à forma como usam os sítios históricos, os edifícios e objetos com eles relacionados, enquanto evidência de um passado em mudança.

Tabela 3 - Codificação das respostas dos alunos na primeira etapa do estudo piloto.

Locais do percurso	Questões	Registo por níveis de elaboração (unidades de sentido)	Levantamento substantivo de conceitos:			
			de património - conservação e restauro	relacionados com semelhanças e diferenças	relacionados com função e mudança	de valorização de fontes patrimoniais no passado e no presente
Igreja de N. Sra. da Oliveira (lápide) e Sala do Museu de Alberto Sampaio	1.1. e 2.2. <i>O que podes saber a partir do que observas?</i>	X			X	
	1.2. e 2.3. <i>Qual é o estado de conservação? Que sinais de restauro ou de decadência há?</i>		X			X
	1.3. e 2.4. <i>O que é que a observação não te permite saber?</i>	X			X	
	2.1. <i>Compara este objeto com o que observaste anteriormente.</i>		X	X		X
Albergue de S. Crispim e Casa no final da viela de S. Crispim	3.1. e 4.1. <i>O que é que podes observar diretamente?</i>	X			X	
	3.2. e 4.2. <i>Qual é a função do edifício? Essa função terá sido sempre a mesma? Justifica.</i>	X		X	X	
	3.3. e 4.3. <i>Que importância teria para os que o fizeram? E para ti, tem algum valor especial? Porquê?</i>	X	X			X
Casa na rua de Egas Moniz e Tanques de curtumes	5.1. e 6.1. <i>O que podes concluir daquilo que observas?</i>	X			X	
	5.2. e 6.2. <i>Que importância teria para os antigos habitantes? E para os atuais?</i>	X	X			X
	5.3. e 6.3. <i>Que questões colocarias para tentares saber mais sobre este local?</i>	X			X	X
	7. <i>Se tivesses que decidir apenas por um de entre todos os objetos ou construções observados, qual deles preservarias em caso de risco de desaparecimento? Justifica a tua resposta.</i>		X			X

Cada unidade de sentido emergiu de respostas codificadas em termos descritivos e inferenciais. Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos das respostas dos alunos segundo os níveis de elaboração de ideias que emergiram nesta primeira fase de categorização.

Resposta vaga

A partir do que observei posso saber algumas informações sobre o loudel. (Margarida, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Descrição e conjectura simples

Alguns alunos deram respostas que apresentam uma descrição simples, veiculando apenas informação genérica observada diretamente das fontes e levantaram, por vezes, conjecturas sobre detalhes do quotidiano:

A partir desta lápide, podemos concluir que esta obra foi feita a mando do rei D. João para dar graças a Deus. (Carmo, 10º ano, 15 anos, Questão 1.1)

O que usavam no interior para se protegerem. (Filipe, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Quando foi usada, de que era feita, o comprimento, como se chamava. (Mário, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Não permite saber a cor porque está às manchas. (Alice, 10º ano, 15 anos, Questão 2.4)

O edifício interior é mais baixo que a parte exterior, é de pequenas dimensões, contém poucas janelas e pequenas. (Celeste, 10º ano, 15 anos, Questão 3.1)

Duas grandes portas, duas varandas e quatro janelas, e quatro tochas ou pegas ou outra coisa à sua volta. (Jorge, 7º ano, 12 anos, Questão 5.1)

Como é que eles lavavam as peles? (Angelina, 7º ano, 12 anos, Questão 6.3)

Como é que as pessoas andavam em cima dos tanques sem caírem? (Paulo, 10º ano, 15 anos, Questão 6.3)

Descrição com algum detalhe e conjectura

As respostas de alguns alunos mostraram alguma elaboração descritiva, em termos de detalhe e do vocabulário utilizado, por vezes com termos abstratos, integrando informação das fontes não contextualizadas. Levantaram algumas conjecturas sobre detalhes funcionais:

Porque foi feito este monumento e em que ano foi construído. (Mário, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)

Não permite saber quando acabou a obra. (Margarida, 7º ano, 12 anos, Questão 1.3)

Posso saber a data quando o loudel foi feito ou utilizado, a matéria de que é feito, as dimensões dele, de onde provém (onde estava antes de vir para o museu) e o nº de inventário. (Alice, 10º ano, 15 anos, Questão 2.2)

Não me permite ver a parte da frente do loudel. (Aurora, 7º ano, 11 anos, Questão 2.4)

Só servia para lavar as peles? Quantas pessoas lá trabalhavam? (Manuela, 7º ano, 12 anos, Questão 6.3)

Descrição e conjectura contextualizada

Outras respostas já apresentaram uma descrição com detalhes, veiculando alguma informação contextualizada. As conjecturas podem indiciar preocupações temporais ou sociais:

Houve uma batalha entre D. João e D. João de Castela, em Aljubarrota, sabendo que o vencedor foi D. João e para agradecimento à Virgem Santa Maria lhe ter dado a vitória, mandou construir esta capela. (Aurora, 7º ano, 11 anos, Questão 1.1)

A partir do que observei, posso saber o que D. João vestia na época e os fatos que usavam para as batalhas. (Susana, 10º ano, 15 anos, Questão 2.2)

A observação não me permite perceber qual a cor "real" do loudel no século em que foi fabricado. (Celeste, 10º ano, 15 anos, Questão 2.4)

Vejo uma simples casa onde não entendia logo à primeira vista que era um hospital. Observo também a sua data na sua descrição e o seu nome. (Alberta, 10º ano, 15 anos, Questão 3.1)

Quem viveu aqui? O que era antigamente? Para que serviu? (Angelina, 7º ano, 12 anos, Questão 5.3)

Observo bastantes "tanques" que eram locais de trabalho, em que todos se enchiam de água e possuíam uma substância para separar as peles da gordura. (Jaime, 10º ano, 15 anos, Questão 6.1)

Descrição com inferências pessoais

Diversos alunos revelaram inferências pessoais relacionadas com o contexto, integrando a informação selecionada. As conjecturas indicaram a relação com o contexto político ou social em que inserem as fontes patrimoniais:

Era a parte da frente do "loudel" que foi usado pelo rei D. João I na batalha de Aljubarrota e que servia para proteger o rei. (Angelina, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

É uma peça de vestuário antiga, muito antiga, mas em bom estado. Através da legenda podemos concluir a data em que foi feito, de que é feito, as dimensões, a proveniência. (Cristina, 10º ano, 15 anos, Questão 2.2)

Permite-me saber que é o "loudel" que D. João utilizou na Batalha de Aljubarrota, no "loudel" permite-me ver algo que me parece uma cruz. (Alberta, 10º ano, 15 anos, Questão 2.2)

Posso observar que este edifício está abandonado (pelo menos neste momento), que foi restaurado, que tem as portas e janelas em decadência e que tem outra porta por dentro da principal. Afinal está habitado, devido a informação recebida. (Aurora, 7º ano, 11 anos, Questão 3.1)

Servia como albergaria-hospital e talvez por se tornar pequeno demais, passou a um tipo de 'casa' onde se fazia a ceia de Natal. (Carmo, 10º ano, 15 anos, Questão 3.2)

Podemos concluir que é uma casa já um bocado antiga, que está um bocado inclinada e contém um ressalto na parte de baixo mais pequeno e no andar de cima maior um bocadinho. (Alice, 10º ano, 15 anos, Questão 5.1)

Quem fez os primeiros curtumes? (Filipe, 7º ano, 12 anos, Questão 6.3)

Quem lá trabalhava e para quem? (Jorge, 7º ano, 12 anos, Questão 6.3)

Questionamento com base em inferências pessoais

Alguns alunos refletiram criticamente e formularam hipóteses – inferência de tipo abdutivo – com base em informação contextualizada, indiciando o uso das fontes em termos de evidência histórica:

Depois da observação não consigo perceber porque é que a Virgem Santa Maria apoiava o D. João. (Susana, 10º ano, 15 anos, Questão 1.3.)

D. João foi vencedor da Batalha de Aljubarrota e graças à Virgem Santa Maria, e em honra dessa vitória mandou construir esta lápide. [Há um] Anjo com coroa nas mãos (certamente para coroar D. João por ter ganho a batalha). (Cristina, 10º ano, 15 anos, Questão 1.1)

Se as manchas que tem são de sangue ou se é do próprio pano. (Manuela, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

A observação não me permite saber se o loudel foi realmente usado na batalha, pois não tem marcas de que lá foi usado. (Jaime, 10º ano, 15 anos, Questão 2.4)

O que não me permite saber é se o "loudel" foi utilizado na Batalha de Aljubarrota, apenas me permite ver uma cruz. (Alberta, 10º ano, 15 anos, Questão 2.4)

[A casa] apresenta a técnica do ressalto. Não é de pedra, logo não era nobre. Denota que está desabitada. (Carmo, 10º ano, 15 anos, Questão 5.1)

Relativamente à utilização de conceitos, nomeadamente os relacionados com função e mudança, ou com a conservação do património e a valorização de fontes patrimoniais no passado e no presente, as respostas dos alunos oscilaram entre ideias presentistas e a realização de inferências que indicaram ideias históricas.

Presentismo

Alguns alunos mostraram entender o passado à luz do presente, quer em termos de compreensão empática (explicação intencional) quer no que respeita à significância pessoal dos objetos, edifícios ou locais observados e das ações de quem os produziu e usou no passado:

Acho que teria grande importância, porque era um gesto de bondade. Para mim tem um valor muito especial porque se fosse comigo também gostaria que o fizessem. (Aurora, 7º ano, 11 anos, Questão 3.3)

Já não é o hospital porque não há médicos. (Filipe, 7º ano, 12 anos, Questão 3.2).

A importância era acolher os pobres. Sim, acho que é uma excelente obra, mas está em muito mau estado. E como o senhor nos disse que ainda hoje passa lá alguém na ceia de Natal, podiam renovar para que ficasse em bom estado. (Margarida, 7º ano, 12 anos, Questão 3.3)

Penso que serviria como um emprego para as pessoas que viviam disto. (Susana, 10º ano, 15 anos, Questão 6.2)

Ideias históricas restritas

Outros alunos mostraram conhecer conceitos de função e de mudança e indicaram ideias históricas em termos de compreensão empática do passado, sem justificação ou apresentando apenas uma justificação factual em termos de significância pessoal:

Os que o fizeram gostavam de ajudar os pobres, então sentiam-se contentes, porque já tinham passado pelo mesmo. Não tem muito valor para mim. (Paulo, 10º ano, 15 anos, Questão 3.3)

Para lavar as peles. Para os atuais, nenhuma [importância]. (Mário, 7º ano, 12 anos, Questão 6.2)

Para os antigos era a sua forma de ganhar a vida. Parece desabitado. (Carmo, 10º ano, 15 anos, Questão 6.2)

Servia para colocar as peles dos animais para separar a gordura com a finalidade de utilizarem para roupa, calçado. Para os atuais não deve ter importância porque se encontra abandonado. (Alice, 10º ano, 15 anos, Questão 6.2)

Um grupo restrito de alunos indicou já algumas ideias históricas em termos de significância social atribuída às fontes patrimoniais no passado e de significância pessoal quanto à relação entre passado e presente:

Quem lá viveu e qual a sua classe? (Jorge, 7º ano, 12 anos, Questão 5.3)

O que gostei mais foi dos tanques dos curtumes pois acho que é uma construção mais “recente” e que representa mais a atualidade. E está interligado com a albergaria. Identificou-se mais comigo. (Celeste, 10º ano, 15 anos, Questão 7)

Se pudesse talvez escolhesse algo que estivesse ao meu alcance. Por isso, talvez escolhesse as primeiras coisas que vimos, a lápide ou o loudel. Mas para mim todos têm o mesmo significado histórico. (Jaime, 10º ano, 15 anos, Questão 7)

Relativamente à valorização de fontes patrimoniais no passado e no presente, alguns alunos destacaram o seu uso como fonte de informação, rejeitando-as quando contêm pouca informação que possam usar, uma “razão comum aos aprendizes que estão inclinados a trabalhar com critérios de quantidade de informação quando avaliam o estatuto das fontes”, como referem VanSledright e Afflerbach (2005, p. 12):

Se eu tivesse que decidir [o que preservar] escolhia a lápide porque tem muitas informações. (Angelina, 7º ano, 12 anos, Questão 7)

Agora é um café/restaurante, não sei se a função é sempre a mesma porque não tenho nenhuma informação que me prove isso. (Aurora, 7º ano, 11 anos, Questão 4.2)

Não sei, porque não tenho informações sobre esta obra. (Armanda, 7º ano, 12 anos, Questão 4.3)

Alguns alunos mostraram conhecer conceitos de património e de valorização de fontes patrimoniais no passado e também no presente, destacando o seu papel como marco histórico, pelo seu simbolismo:

Porque foi o 1º hospital de Guimarães. Para mim isto tem valor porque é um monumento histórico. (Angelina, 7º ano, 12 anos, Questão 3.3)

A casa tornava-se maior devido à técnica de ressalto. Para os atuais acho que é importante pois é uma casa com grande valor histórico. (Alberta, 10º ano, 15 anos, Questão 5.2)

Servia de moradia para as pessoas; atualmente não deve ser habitada por pertencer ao património da cidade. (Cristina, 10º ano, 15 anos, Questão 5.2)

Importância prática; e para agora uma importância histórica. (Jorge, 7º ano, 12 anos, Questão 6.2)

Em caso de risco de desaparecimento eu preservaria o albergue, porque é onde os pobres passam a Ceia de Natal. Mas também preservaria o Museu porque tem coisas muito importantes e valiosas. (Margarida, 7º ano, 12 anos, Questão 7)

A codificação aberta, iniciada nesta primeira etapa do estudo piloto, possibilitou uma primeira identificação e organização de construtos e sua articulação com base nas respetivas unidades de sentido, tendo cada uma das respostas dos alunos sido codificada em termos descritivos e inferenciais, e atendendo ao uso da informação, como se apresenta no esquema abaixo (Figura 14):

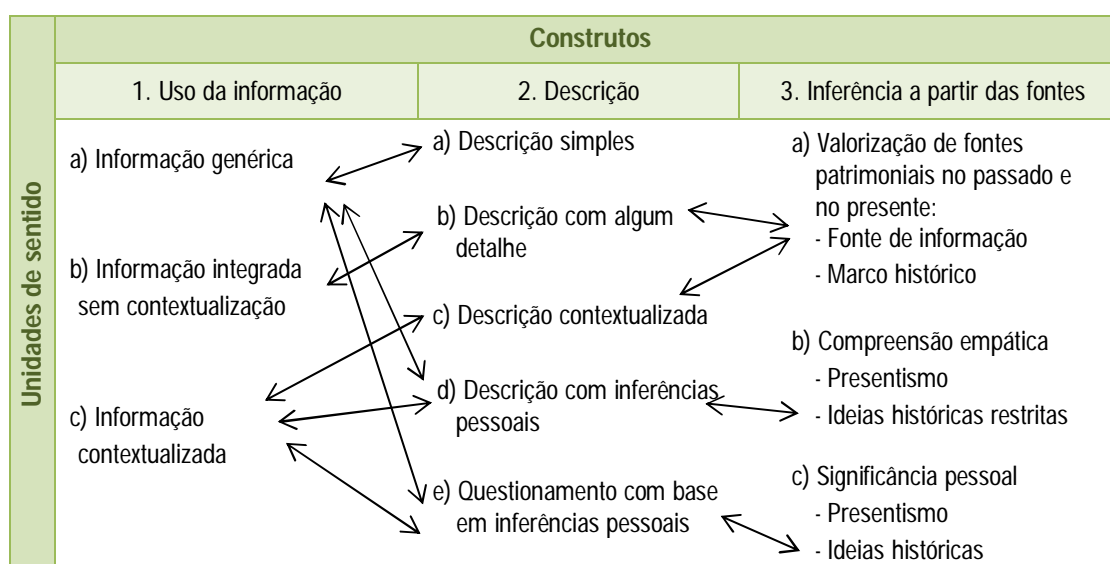


Figura 14 - Codificação das respostas dos alunos (primeira etapa do estudo piloto).

Relativamente às **entrevistas** realizadas aos alunos participantes nesta primeira etapa do estudo piloto, a análise das respostas incidu sobre as ideias que, a partir das fontes, construíram em termos de compreensão empática e de significância pessoal. Esta análise levou à reformulação da última questão do guião-questionário.

As respostas à questão 1 a) [*Se um amigo te perguntasse o que aprendeste acerca da História de Guimarães neste percurso, o que contarias?*] revelaram-se mais fragmentadas em termos das fontes patrimoniais observadas, não apelando tanto à inferência histórica contextualizada:

Aprendi muitas coisas, por exemplo as casas feitas de madeira, um hospital que passou a serviço de pessoas que passavam no Natal para comer e beber. (Filipe, 7º ano, 12 anos, resposta escrita - Questão E1a)

Nós começamos por ver uns escritos que se encontravam numa igreja, depois fomos ver o museu onde se encontrava outro texto, vimos as diferenças e parecenças. (Jorge, 7º ano, 12 anos, resposta oral - Questão E1a)

Diria que esta visita ao património ajudou-me a encontrar coisas que desconhecia completamente do centro histórico de Guimarães... como a casa que venceu o prémio de restauro, a casa que existe por cima do restaurante 'burgo', ajudou-me a descodificar a lápide, no texto e como foi restaurada, fiquei também a saber que a que está lá exposta não é a original. Descobri também os tanques e acho que se não fosse esta visita nunca os descobriria. (Jaime, 10º ano, 15 anos, resposta oral - Questão E1a)

Certamente lhe diria que Guimarães é uma cidade cheia de história. É uma cidade que vale a pena explorar. Também lhe diria que durante o percurso conheci novos sítios que não imaginava que existiam e certos pormenores que nunca tinha observado, como a declaração [inscrição] que tem na parede do museu Alberto Sampaio. Também lhe contaria dos tanques que serviam para lavar as peles dos animais. Mas ficava também já o convite que quando tornasse a ir, convidava-o para ir comigo. Acho que a melhor forma de conhecer a história de Guimarães é ir explorar. (Susana, 10º ano, 15 anos, resposta oral - Questão E1a)

As respostas à questão 1 b) [*A partir do percurso que realizaste, como imaginas a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV?*] e, particularmente, à segunda questão 2 [*Que aspetos da história de Guimarães medieval que referiste terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*], que visava comparar as ideias dos alunos relativamente ao diálogo relacional entre o passado e o presente, favoreceram o aparecimento de reflexões mais críticas em termos de valorização de fontes patrimoniais, apelando mais à inferência histórica contextualizada com base na aprendizagem feita durante a atividade. A análise destes dados permitiu conhecer de forma mais clara as ideias dos alunos, nomeadamente no que se refere às características materiais e socioeconómicas, desde um nível menos elaborado até situações em que já há um sentido relacional entre passado e presente.

Presentismo

Alguns alunos revelaram ideias presentistas em termos de significância pessoal e no que respeita à compreensão empática das ações humanas no passado – ideia de “passado deficitário” (Lee, 2004)⁷⁷:

Imagino a vida em Guimarães um pouco pobre. Acho que as pessoas se ajudavam umas às outras, mas mesmo assim a pobreza continuava. Nas casas, o solo ainda era em terra e isso diferencia muito a vida lá no tempo onde eles viviam. (Aurora, 7º ano, 11 anos, resposta oral - Questão E1b)

Eram pobres, era um povo pobre, que tinha dificuldades, tinham trabalho, mas acho que não era o suficiente para eles se sustentarem... Porque, pelo que nós vimos, as casas pareciam muito pobres. (Angelina, 7º ano, 12 anos, resposta oral - Questão E1b)

Marco histórico

Alguns alunos mostraram conhecer conceitos de património e de valorização de fontes patrimoniais no passado e também no presente, como marco histórico, pelo seu simbolismo ou monumentalidade:

A cidade pode ser centro histórico agora por causa destas coisas. Aquilo na Praça da Oliveira, ao lado da inscrição, é uma imagem de Guimarães. (Jaime, 10º ano, 15 anos, resposta oral - Questão E2)

Eu acho que influenciou porque os habitantes de Guimarães têm a mesma maneira de ser e de viver. Por exemplo, as casas antigas e hoje em dia também constroem casas de pedra. (Filipe, 7º ano, 12 anos, resposta escrita - Questão E2)

Os monumentos existentes em Guimarães atraem muitos visitantes estrangeiros e também de outros sítios de Portugal; fazem parte da História e os estrangeiros gostam de ver coisas antigas. Os habitantes de Guimarães também gostam de conhecer as partes medievais de Guimarães, porque sentem que é a cidade, a nossa cidade. Sentem-se felizes por ser assim tão antiga e que pode vir a ser cidade da cultura. (Paulo, 10º ano, 15 anos, resposta oral - Questão E2)

Ideias históricas restritas

Alguns alunos indicaram ideias históricas, expressando noções de mudança e de continuidade acerca do uso de objetos e edifícios ao perspetivar a relação passado-presente:

Imagino a vida simples, onde as pessoas trabalhavam honestamente e tinham os seus tempos de lazer. Este povo também era muito conservador do seu território, conseguindo assim manter os monumentos até hoje. (Celeste, 10º ano, 15 anos, resposta escrita - Questão E1b)

Atualmente, tudo o que eu referi são artefactos históricos simplesmente para informar as pessoas por curiosidade do que aconteceu antigamente. Mas por exemplo, aquele sítio onde

⁷⁷ Segundo Lee (2004), a ideia de que o *progresso tecnológico é a trajetória normal* é frequente, pois é óbvio, a partir da experiência quotidiana e daquilo que os pais e avós dizem, que a tecnologia, no sentido mais amplo, está a desenvolver-se a toda a hora. Dai se dizer que o passado era deficitário em termos tecnológicos.

antigamente viviam os peregrinos, agora é habitado, por várias pessoas por conta própria, e algumas das casas também mostram como se fazia as paredes, as que ainda se aguentam ainda são habitáveis, e outras não; e os tanques agora são simplesmente artefactos históricos, não são nada de especial. (Jorge, 7º ano, 12 anos, resposta oral - Questão E2)

O hospital de S. Crispim influencia muito a vida dos habitantes no presente pois serve para dar jantar às pessoas mais necessitadas no Natal. Os couros não têm influência nenhuma porque a maior parte das pessoas nem sabe da sua existência. A lápide na igreja também não tem influência no presente porque as pessoas nem reparam naquilo e como está um pouco degradada não se percebe muito bem o que lá está escrito. (Alice, 10º ano, 15 anos, resposta escrita - Questão E2)

Acho que os 'tanques' influenciaram bastante pois tinham muito valor naquele tempo, pois acho que dava alguma riqueza à cidade. O hospital também tinha uma grande importância, pois como havia muita pobreza, ajudavam os mais pobres. Um edifício que também acho que era importante foi a lápide que está na Oliveira e devido a ser um monumento de grande valor histórico para os habitantes do presente. (Alberta, 10º ano, 15 anos, resposta oral - Questão E2)

Ideias históricas

Um grupo restrito de alunos expressou já ideias históricas em termos de significância pessoal ao salientar a diversidade na mudança quanto à relação entre passado e presente:

Na casa de peregrinos, hoje em dia vivem seis mulheres idosas, por conta própria. Os tanques já não são usados. As coisas, por exemplo, roupas, armas, etc., estão em museus. (Mário, 7º ano, 12 anos, resposta escrita - Questão E2)

Alguns edifícios ainda funcionam na atualidade, como o hospital de S. Crispim. Os tanques, nos Couros, é uma zona desvalorizada por todos nos dias de hoje, visto que muita gente desconhece a sua existência. Muitas coisas de grande importância antes são banais para as pessoas de hoje em dia. (Cristina, 10º ano, 15 anos, resposta escrita - Questão E2)

A análise dos dados dos alunos participantes na primeira etapa do estudo piloto, assim como as dúvidas colocadas pelos alunos durante a atividade, suscitaram a reflexão sobre procedimentos e a construção do instrumento principal, dado que:

- as respostas dos alunos de 7º ano à tarefa do guião-questionário relativa ao Albergue de S. Crispim, poderão ter sido influenciadas por uma variável externa: a informação extra fornecida por transeuntes e pela visita ao interior do albergue;
- a informação escrita que apoiou a tarefa dos alunos no primeiro ponto do percurso terá influenciado as respostas dos alunos, nomeadamente à questão 1.3. [*O que é que a observação não te permite saber?*], uma vez que todos, à exceção de um aluno, deram o mesmo tipo de resposta, referindo-se à data da conclusão da construção;

- a discussão entre dois alunos do 7º ano acerca da posição do *loudel* poderá ter influenciado as respostas dos colegas à questão 2.4 [*O que é que a observação não te permite saber*], pois a maioria (7 dos 8 alunos) referiu este aspeto. Tal como sugere Cooper (2004), num grupo, uma criança marca normalmente a sua posição, depois outras seguem-na, ou consideram inválido o seu ponto de vista, o que permitirá alargar o nível de discussão num grupo;
- nas entrevistas, os alunos que responderam por escrito revelaram, em geral, maior coerência do que aqueles que responderam oralmente – estes oscilaram mais e, considerando ter dito tudo na primeira resposta, retraíram-se na segunda. Por isso, até que ponto não será ideia feita, sem consistência, considerar que os alunos têm menor desempenho em atividade de escrita do que em oralidade?;
- nas entrevistas, a questão 1 b) [*A partir do percurso que realizaste, como imaginas a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV?*] revelou mais dados acerca do pensamento histórico dos alunos do que a questão 1a) [*Se um amigo te perguntasse o que aprendeste acerca da História de Guimarães neste percurso, o que contarias?*]. Por sua vez, a questão 2 [*Que aspetos da história de Guimarães medieval que referiste terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*] pareceu adequada para mostrar ideias dos alunos sobre mudança e acerca da relação passado-presente. Assim, decidiu-se colocar estas duas questões (1b e 2) no final do guião-questionário a aplicar aos alunos na segunda etapa do estudo piloto.

A análise dos dados das entrevistas de seguimento aos alunos participantes na primeira etapa do estudo piloto revelou informações úteis para a enunciação das questões e a reformulação do guião-questionário aplicado aos alunos na segunda etapa do estudo piloto. A codificação das respostas dos alunos permitiu ainda a reflexão sobre os dados de forma a passar a uma codificação axial, nomeadamente repensando a categorização, procedendo-se ao agrupamento em categorias, à redução e/ou substituição, que se traduziu na modificação de diversas designações (Figura 15):

Construtos	Subcategorias
1. Uso da informação	<ul style="list-style-type: none"> Informação genérica Informação detalhada Contextualização
2. Inferência	<ul style="list-style-type: none"> Detalhes concretos Elementos relacionados com o contexto Problematização (dos limites da evidência)
3. Relação passado-presente	<ul style="list-style-type: none"> A. Compreensão empática <ul style="list-style-type: none"> A-histórica Presentismo Marco/Símbolo Histórica B. Significância pessoal

Figura 15 - Categorização provisória de ideias de alunos (final da primeira etapa do estudo piloto).

Esta análise preliminar dos dados permitiu uma primeira definição de construtos:

1. Uso da informação – modo como os alunos utilizam a informação de fontes escritas e patrimoniais;
2. Inferência – modo como os alunos dão sentido às fontes patrimoniais;
3. Relação passado-presente – modo como os alunos, através da ‘leitura’ das fontes, entendem o significado do património no passado e no presente.

Segunda e terceira etapas do Estudo Piloto

O guião-questionário aplicado aos alunos apenas sofreu pequenas alterações de natureza formal (substituição de alguns termos) entre a segunda e a terceira etapa do estudo piloto – este último tinha uma única questão final e não duas como acontecia no instrumento usado na segunda etapa do estudo piloto. Por isso, embora se tenha procedido à análise dos dados dos participantes nestas duas etapas do estudo piloto logo após a realização das respetivas atividades, esta é aqui apresentada em conjunto de forma a tornar mais clara a categorização do processo com vista à passagem de uma codificação axial para uma codificação seletiva (Strauss & Corbin, 1998).

Relativamente aos construtos “**Uso da informação**” e “**Inferência**”, cada categoria foi codificada a nível inferencial e tendo em conta o uso da informação, procurando-se analisar se os alunos veem as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação, ou se contextualizam a informação num conjunto mais vasto de conhecimentos prévios, ou, ainda, se refletem criticamente e consideram outras possibilidades.

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos das respostas dos alunos segundo os níveis de elaboração de ideias que emergiram neste construto.

Informação genérica / Inferência a partir de detalhes concretos

Respostas que apresentaram uma descrição simples em termos de nível de elaboração, veiculando apenas informação genérica observada diretamente das fontes e levantam, por vezes, conjecturas sobre detalhes do quotidiano. Exemplos:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
Construíram a igreja por causa de uma guerra. (Jacinto, 7º ano, 13 anos, Questão 1.1)	Este objeto é mais antigo e o texto no outro objeto percebia-se melhor e este é o original. (Bárbara, 7º ano, 12 anos, Questão 2.1)
Como é que conseguiram estes objetos, lápide e loudel? (Aida, 7º ano, 13 anos, Questão 2.4)	Gostaria de saber como era dantes (o original), cores, etc. (Judite, 7º ano, 14 anos, Questão 2.4)
Quantas pessoas cabem lá dentro? E quantos quartos? (Jacinto, 7º ano, 13 anos, Questão 3.3)	Onde foi encontrado este objeto e quando? Quem o encontrou? (Matilde, 10º ano, 15 anos, Questão 2.4)
Têm algumas coisas a ver, porque em ambas moravam pessoas e são antigas. (Aida, 7º ano, 13 anos, Questão 4)	Era um hospital para os mais pobres e peregrinos e também servia de capela. (Nélia, 10º ano, 15 anos, Questão 3.1)
	Esta é uma casa restaurada perfeitamente normal, enquanto a outra servia para acolher. (Aida, 10º ano, 16 anos, Questão 4)

Informação detalhada / Inferência a partir de detalhes concretos

Respostas que mostraram alguma elaboração descritiva, em termos de detalhe e do vocabulário utilizado, integrando informação das fontes não contextualizadas. Exemplos:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
Posso saber que o rei D. João I mandou construir a igreja em honra da sua vitória. (Amália, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)	Posso observar que D. João mandou fazer esta lápide em honra de Nossa Senhora por ter ganho a batalha. (Clarisse, 7º ano, 13 anos, Questão 1.1)
Dantes a função daqueles tanques era, com a casca de carvalho tirar a gordura da pele dos animais e pô-los a secar para depois serem usadas para o calçado. (Marisa, 7º ano, 12 anos, Questão 5.1)	O "loudel" era feito de lã, linho, seda e fio metálico laminado; protegia bem o corpo. (Aline, 10º ano, 15 anos, Questão 2.2)
As funções eram para colocar as peles dos animais para a gordura sair e agora parece que está abandonado. (Jacinto, 7º ano, 13 anos, Questão 5.1)	A partir do que observo posso saber que o vestuário militar era grosso e duro, protegendo o corpo da dureza da armadura e dos golpes dos inimigos. (Nélia, 10º ano, 15 anos, Questão 2.2)
	Estes tanques serviam para por as peles com cascas de carvalho para tirar a gordura. Essas peles davam para fazer sapatos. (Alda, 10º ano, 15 anos, Questão 5.1)

Informação genérica ou detalhada / Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto

Respostas onde os alunos revelaram inferências pessoais relacionadas com o contexto, veiculando informação genérica ou detalhada. Exemplos:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
Antes fazia-se acolhimento e ainda agora se faz. (Amália, 7º ano, 12 anos, Questão 3.1)	Este objeto é ligeiramente maior do que o anterior, está num estado de conservação bastante melhor, apesar de ser mais antigo. O outro é uma espécie de resumo ou tem alguns tópicos relacionados com este. (Alda, 10º ano, 16 anos, Questão 2.1)
Eles sabiam defender-se com coisas que eles mesmos inventavam. (Jacinto, 7º ano, 13 anos, Questão 2.2)	Esta peça é bastante antiga e está em bom estado para ter bastantes anos. (Camila, 7º ano, 13 anos, Questão 2.2)
	Foi uma casa, para além de ser restaurada ficou com o mesmo aspeto, enquanto o outro ficou diferente e mudaram algo também porque ainda tem funções. (Vânia, 10º ano, 16 anos, Questão 4)

Contextualização / Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto

Respostas onde os alunos revelaram inferências pessoais relacionadas com o contexto, veiculando informação contextualizada. Exemplos:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
<p>Como eram os tanques na origem? (Aida, 7º ano, 13 anos, Questão 5.3)</p> <p>Porque escolheram aquele sítio? Quem o construiu? (Jacinto, 7º ano, 13 anos, Questão 5.3)</p>	<p>Informações sobre porque foi construída, o porquê desta obra, construída após vencer a batalha de Aljubarrota, em honra de Maria e quem a mandou construir foi D. João. (Nélia, 10º ano, 15 anos, Questão 1.1)</p> <p>Observo que o 'loudel' está bastante bem conservado porque está a uma certa temperatura. O material de que aquilo era feito tinha já uma segurança e proteção. (Clarisse, 7º ano, 13 anos, Questão 2.2)</p> <p>É uma peça (de vestuário) bastante antiga, está muito deteriorada; também se pode observar que a estatura do rei era bastante pequena (normal). (Judite, 7º ano, 14 anos, Questão 2.2)</p> <p>O edifício dá a impressão que já foi restaurado. Era uma capela e depois foi uma albergaria e um hospital para os pobres e os peregrinos e atualmente é um albergue para as pessoas mais pobres. (Aline, 10º ano, 15 anos, Questão 3.1)</p> <p>Na época em que foi construído tinha a função de acolher os pobres e atualmente faz parte do centro histórico, embora ainda se ajude os pobres e acolha as pessoas. (Matilde, 10º ano, 15 anos, Questão 3.1)</p>

Informação genérica ou detalhada / Problemática

Respostas que veicularam informação genérica ou detalhada, revelando já inferências pessoais problematizadoras. Exemplos:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
<p>Podemos observar que o "loudel" poderia ter sido usado na Batalha de Aljubarrota, que era para proteger o corpo da armadura. (Amália, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)</p> <p>Ainda vivem pessoas neste local? Quem trata delas? Porque é que os sapateiros construíram um hospital para homenagear S. Crispim? Quem era S. Crispim? (Marisa, 7º ano, 12 anos, Questão 3.3)</p>	<p>Este texto é mais longo que o outro, podendo considerar-se o outro um resumo ou o facto de não terem percebido o texto; também está em pior estado. (Vânia, 10º ano, 16 anos, Questão 2.1)</p> <p>Como é que um fato de linho poderia proteger melhor para uma batalha? (Alda, 10º ano, 16 anos, Questão 2.4)</p> <p>Quantas camadas tinha o "loudel"? Será que protegia mesmo o corpo? (Aline, 10º ano, 15 anos, Questão 2.4)</p> <p>Era muito importante para a economia de Guimarães? (Matilde, 10º ano, 15 anos, Questão 5.3)</p>

Contextualização / Problematização

Respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, colocando questões com base em informação contextualizada. Exemplos:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
<p>Porque é que a igreja está toda suja e cheia de ervas, sendo que é um monumento, mas com utilidade? (Aida, 7º ano, 13 anos, Questão 1.3)</p> <p>Como têm a certeza de que foi o "loudel" usado por D. João I na batalha de Aljubarrota? Como conseguiram trazê-lo para aqui? Porque é tão importante? (Marisa, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)</p>	<p>Devido a ser um património tão importante para o nosso país, porque está num estado de tão má conservação? (Alda, 10º ano, 16 anos, Questão 1.3)</p> <p>Porque é que esta lápide foi colocada neste lugar? Esta lápide foi alguma vez restaurada? Na época esta era importante para a história do lugar onde esta lápide foi colocada? (Matilde, 10º ano, 15 anos, Questão 1.3)</p> <p>Será que estas peles só eram vendidas em Guimarães? (Aline, 10º ano, 15 anos, Questão 5.3)</p>

Por sua vez, relativamente ao construto "**Relação passado-presente**", procurou-se analisar se os alunos, através da 'leitura' das fontes, compreendem de que forma o património chegou até aos nossos dias e como entendem o seu significado no passado e no presente.

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos das respostas dos alunos segundo os níveis de elaboração de ideias que emergiram neste construto em termos das dimensões "Compreensão empática" e "Significância pessoal".

Compreensão empática

Ideias dos alunos relativamente à compreensão das ações humanas no passado.

A-histórica

Ideias vagas ou estereótipos:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
<p>A importância que aquilo tinha para os que o construíram era que ia ter uma função, que era para os esgotos irem para lá. (Amália, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2)</p>	

Presentismo

Respostas que mostraram ideias de compreensão do passado à luz do presente:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
<p>Era uma vida mais complicada do que a dos séculos XX-XXI. (Aida, 7º ano, 13 anos, Questão 6.1)</p> <p>Uma cidade simples, meio pobre, casas estranhas e antigas, e muito linda. (Jacinto, 7º ano, 13 anos, Questão 6.1)</p>	<p>Servia para ajudar pessoas com necessidades. (Vânia, 10º ano, 16 anos, Questão 3.2)</p> <p>Teria muita importância pois só assim conseguiriam fabricar calçado. (Bárbara, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2)</p> <p>Servia para secar as peles para fazer sapatos. (Nélia, 10º ano, 15 anos, Questão 5.2)</p>

Marco / Símbolo

Respostas que revelaram valorização de edifícios relacionados com a História local:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
<p>Eu imagino que Guimarães era uma cidade com mais história do que agora, porque se nós investigarmos bem descobrimos coisas que não imaginamos que existem. Guimarães tem sítios muito antigos, mas muito importantes para nós. (Amália, 7º ano, 12 anos, Questão 6.1)</p>	<p>Esta casa já foi restaurada, é uma casa típica da antiga Guimarães; esta casa encosta à muralha da vila. (Aline, 10º ano, 15 anos, Questão 4)</p> <p>Os aspetos que terão influenciado a vida dos habitantes no presente em Guimarães foram a vivência dos nossos antepassados ou tradições que estes tinham; a história que Guimarães tem faz com que as pessoas não se queiram esquecer que Guimarães foi e é uma grande cidade, e não se quer perder o que fez com que Guimarães tivesse uma grande História. (Matilde, 10º ano, 15 anos, Questão 3.3)</p>

Histórica

Respostas de um grupo mais restrito que revelaram ideias históricas referindo-se ao contexto socioeconómico e problematizando o significado das fontes no passado ou no presente:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
<p>Comparando os dois monumentos, podemos distinguir uma casa onde havia moradores e um hospital onde se acolhiam doentes. Sabemos apenas que foi uma casa que ganhou um prémio por ser muito bem reconstituída. Mas não sabemos porque é tão importante, nem quem ou como eram os seus moradores. (Marisa, 7º ano, 12 anos, Questão 4)</p>	<p>Era uma fonte de negócio, era com estas peles que os sapateiros faziam o seu negócio. (Matilde, 10º ano, 15 anos, Questão 5.2)</p> <p>Teria influenciado o comércio na vida dos seus habitantes no presente, pois antigamente viviam do comércio, trabalhavam em todo o tipo de comércio, uns mais ricos e outros mais pobres, herdaram alguns costumes. (Aline, 10º ano, 15 anos, Questão 6)</p>

Significância pessoal

Ideias dos alunos relativas à atribuição de significado a características materiais e socioeconômicas, desde um nível menos elaborado até situações em que já há um sentido relacional entre passado e presente.

A-histórica

Ideias vagas ou estereótipos:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
São casas antigas. Não entendo o significado da casa. A casa é torta, talvez uma casa alegre. (Jacinto, 7º ano, 13 anos, Questão 4)	

Presentismo

Respostas que mostraram ideias de compreensão do passado à luz do presente:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
Para ajudar os mais pobres e necessitados. (Jacinto, 7º ano, 13 anos, Questão 3.2)	Para mim não tem importância porque já não existe essa atividade. (Judite, 7º ano, 14 anos, Questão 5.2)
Têm algumas coisas a ver, porque em ambas moravam pessoas e são antigas. (Aida, 7º ano, 13 anos, Questão 4)	As casas que agora estão todas arruinadas, precisam de umas obras. E as pessoas estão a reclamar e com razão. (Clarisse, 7º ano, 13 anos, Questão 6)
	Para mim tem importância porque ajuda os carenciados. (Alda, 10º ano, 16 anos, Questão 3.2)

Marco / Símbolo

Respostas que mostram o conhecimento de conceitos de património e identificam-se com a 'história' relacionada com esse património:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
Porque é que as paredes estão riscadas, sendo um monumento? (Amália, 7º ano, 12 anos, Questão 3.3)	Alguns costumes, algumas tradições, alguma história que nos orgulha. Influenciou o dia-a-dia dos vimaranenses. (Nélia, 10º ano, 15 anos, Questão 6)
Os aspetos das casas, monumentos, e em peças decorativas feitas em barro. (Marisa, 7º ano, 12 anos, Questão 6.2)	Ficam algumas coisas como os costumes, tradições, entre outras coisas como a história da qual nos orgulhamos e também influenciou a vida. (Vânia, 10º ano, 16 anos, Questão 6)

Histórica

Respostas de um grupo restrito que justifica a função dos edifícios e locais indiciando um sentido relacional entre passado e presente:

Segundo Estudo Piloto	Terceiro Estudo Piloto
<p>Seria para homenagear S. Crispim, e é importante para mim pois vai servir para o futuro, para as pessoas estarem informadas sobre o passado. (Marisa, 7º ano, 12 anos, Questão 3.2)</p> <p>Há pessoas que associam, por exemplo, nomes de ruas com outros factos (só por a rua ser Egas Moniz, acham que Egas Moniz morou numa casa dessa rua). (Aida, 7º ano, 13 anos, Questão 6.2)</p>	<p>Já não é hospital mas continua a haver ceia de Natal. (Roberto, 7º ano, 14 anos, Questão 3.1)</p> <p>Esta casa, em comparação com a casa anterior, tem mais detalhes da época, existe o tal aumento nos andares que se davam às casas porque as ruas eram estreitas e faz parte da muralha. (Matilde, 10º ano, 15 anos, Questão 4)</p>

A análise dos dados das segunda e terceira etapas do estudo piloto, através de uma codificação analítica (Strauss & Corbin, 1990, 1998) apoiada também pelo programa NVivo (Bazeley & Richards, 2000), conduziu a um novo ajustamento no guião-questionário a aplicar aos alunos. Tal decisão deveu-se, ainda, ao aprofundamento da revisão de literatura no campo da Educação Histórica, particularmente de estudos relativos a evidência histórica e sua articulação com investigação sobre ideias de mudança, empatia e significância histórica, e ainda no que respeita à reflexão no âmbito da consciência histórica. Esta análise preliminar, embora limitada quanto ao âmbito de aplicação e resultados, revelou diversos perfis conceptuais associados a dois construtos:

- A) “Inferência / Uso da informação” (agrupou os dois primeiros construtos antes esboçados), relativo ao modo como os alunos utilizam a informação de fontes escritas e patrimoniais e dão sentido ao suporte material da evidência (Figura 16);
- B) “Consciência histórica”, respeitante ao tipo de reconhecimento que os alunos fazem da relação dialógica entre passado e presente (Figura 17).

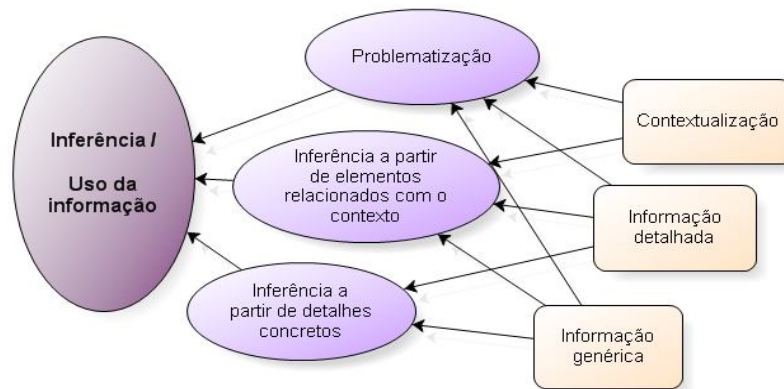


Figura 16 - Níveis de ideias de alunos quanto à inferência a partir das fontes patrimoniais (uso da informação) - categorização provisória.

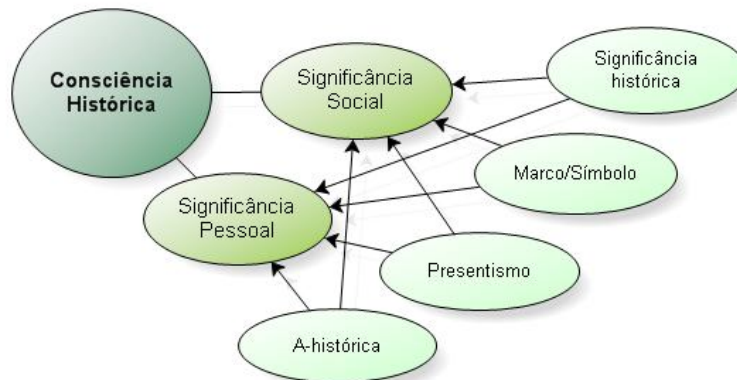


Figura 17 - Níveis de ideias de alunos quanto à consciência histórica - categorização provisória.

O processo de análise, mais apurado nesta terceira etapa, contribuiu para a progressiva construção, embora provisória, da categorização de ideias de alunos relativamente à inferência a partir de fontes patrimoniais e da significância dessas fontes em termos de consciência histórica.

Quarta etapa do Estudo Piloto

Na quarta etapa do estudo piloto a análise dos dados foi novamente afinada: a codificação analítica seguiu os procedimentos que caracterizam a *Grounded Theory*, com o apoio do programa NVivo (versão 8).

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas de alunos segundo os construtos e dimensões, e as subcategorias de ideias a eles associados.

1. Inferência / Uso da informação

Procura-se analisar se os alunos veem as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação, ou se contextualizam a informação num conjunto mais vasto de conhecimentos prévios, ou, ainda, se problematizam através da formulação de questões (mesmo quando não explicitamente proposto) e até consideram outras possibilidades.

Inferência a partir de detalhes concretos / Informação genérica

As respostas de alguns alunos apresentaram uma descrição simples, veiculando apenas informação genérica observada diretamente das fontes e levantam, por vezes, conjecturas sobre detalhes do quotidiano:

D. João mandou construir esta igreja em honra de Nossa Sra. da Oliveira. (Nilton 7º ano, 12 anos, Questão 1.1).

Porque esta sala é tão pouco iluminada? (Celina, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4).

Para que eram necessários tantos tanques? (Anita, 7º ano, 12 anos, Questão 5.3).

Porque há "tanques" maiores que outros? (Nilton 7º ano, 12 anos, Questão 5.3).

Inferência a partir de detalhes concretos / Informação detalhada

Outras respostas apresentaram uma descrição mais elaborada, veiculando informação detalhada a partir de fontes não contextualizadas:

D. João mandou construir a igreja da Nossa Senhora da Oliveira em homenagem à vitória contra Castela e também em honra de Maria. (Áurea, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1).

O loudel é muito antigo. Protege o corpo, pois é muito grosso. O loudel é feito de várias "coisas", como por exemplo: linho, lã, seda, etc. (Celina, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2).

Sim, pois no texto afirma-se que é uma casa de recolhimento e hospital para pobres e no edifício afirma-se o mesmo, apenas acrescentando que no Natal se faz uma ceia. (Anita, 7º ano, 12 anos, Questão 3.1).

Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto / Informação genérica ou detalhada

Algumas respostas revelaram inferências pessoais com base em conhecimentos prévios relacionados com o contexto, pois embora ainda veiculem informação genérica, as suas conjecturas indicaram preocupações temporais:

Fiquei a saber que esta lápide é muito antiga, mais ou menos da época da Mumadona. Esta igreja foi construída para agradecer a vitória que D. João ganhou e dedicava a Santa Maria. (Celina, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)

Na lápide original a língua é mais antiga. E na lápide de lá de fora a forma de escrita é a atual. Os dois textos são um pouco diferentes. (Anita, 7º ano, 12 anos, Questão 2.1)

Sim, porque se já não fosse uma albergaria, eles tinham tirado a placa. (Áurea, 7º ano, 12 anos, Questão 3.1)

Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto / Contextualização

Outras respostas revelaram inferências pessoais relacionadas com o contexto; as conjecturas indicaram a relação com o contexto social em que inserem as fontes patrimoniais:

Como eles se protegiam dos próprios modos de proteção, pois eles não eram muito eficazes. (Áurea, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

A outra casa era uma espécie de hospital e esta casa é como muitas casas que há em Guimarães. Só que esta casa está junto à muralha e a outra não. (Celina, 7º ano, 12 anos, Questão 4)

Penso que os construíram porque haveria de ser importante para os sapateiros para os seus trabalhos. (Carla, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2a)

Problemática / Informação genérica ou detalhada

Um grupo restrito de respostas revelou inferências pessoais problematizadoras, formulando questões e hipóteses, embora ainda centradas na informação:

Qual a importância de D. João I? (Anita, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4).

A sua construção já foi remodelada várias vezes, não poderíamos saber muitas coisas. (Carla, 7º ano, 12 anos, Questão 3.2b).

Será que ainda é uma albergaria? Porque é que as janelas estão abertas? (Áurea, 7º ano, 12 anos, Questão 3.3)

Problemática / Contextualização

Outro grupo restrito de respostas revelou inferências pessoais problematizadoras formulando questões com base em informação integrada num contexto mais amplo. Assim a contextualização é o ponto de partida para a consideração da evidência histórica:

Porque é que há o protegedor [sic] de D. João I e não o de D. Afonso H. [Henriques]? (Carla, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4).

O edifício já foi restaurado, ou foi sempre assim? (Celina, 7º ano, 12 anos, Questão 3.3)

2. Consciência histórica

Procurou-se analisar também se os alunos, através da 'leitura' das fontes (escritas e patrimoniais), compreendem de que forma o património chegou até aos nossos dias e como entendem o seu significado no passado e no presente, quer em termos de **significância social**, de compreensão das ações humanas no passado, quer no que respeita à **significância pessoal**. Procurou-se, portanto, conhecer as ideias dos alunos sobre a relação passado-presente quanto a características materiais e socioeconómicas, desde um nível menos elaborado até situações em que já há um sentido relacional entre passado e presente.

A-histórica

A um nível menos elaborado, algumas respostas não fizeram alusão a qualquer tipo de significância ou apresentaram ideias vagas ou estereótipos:

Ajudou-nos a saber mais coisas. (Nilton 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Presentismo

Algumas respostas revelaram ideias de compreensão do passado à luz do presente, quer em termos de significância social quer no que respeita à significância pessoal. A um nível básico em termos de consciência histórica constata-se a ideia de um défice, frequentemente do passado (Lee, 2004):

A importância é comemorar-se sempre o Natal neste local. (Nilton 7º ano, 12 anos, Questão 3.2)

Os seus aspetos eram muito maus, os aspetos das estradas, casas, por vezes os seus trabalhos e as maneiras deles, e as suas consequências. (Carla, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Alguns alunos mostraram conhecer conceitos de função e de mudança, embora expressando ideias de progresso tecnológico de senso comum:

Via-se que eles já estavam a evoluir o seu modo de proteção. Porque dá para ver como eles se protegiam. (Áurea, 7º ano, 12 anos, Questão 2.3)

Servia para tratar peles, pois nota-se que já são antigos e no presente em vez de tanques usam-se máquinas. (Anita, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2)

A importância para os que construíram é que os tanques serviam para curtir as peles e tirar a gordura das peles de vaca. Os tanques já são muito antigos, mas no presente já não precisamos de tanques pois temos máquinas. (Celina, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2)

Marco / Símbolo

Algumas respostas indicaram o conhecimento, pelos alunos, de conceitos de património e de valorização de edifícios no passado e também no presente:

Por ser em homenagem de uma santa e pelos vestígios do passado. (Anita, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2)

Alguns alunos pareceram olhar os vestígios do passado como marcos históricos, em termos de significância social, mas indicaram já ideias históricas emergentes quanto ao uso das fontes patrimoniais para compreender o passado, em termos de significância pessoal:

Fazer uma espécie de homenagem à Santa e à vitória contra Castela. Assim podemos compreender melhor como eram as coisas naquele tempo. (Áurea, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2)

Eu acho que foi importante porque os que fizeram deixaram os vestígios do passado que ocorreu, para nós no presente conseguirmos estudar o que aconteceu na época atrás. (Celina, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2)

Significância Histórica

Algumas respostas revelaram ideias históricas na justificação da mudança de função dos edifícios e locais com base no contexto socioeconómico, apresentando já um sentido relacional entre passado e presente, reconhecendo a interpretação das fontes patrimoniais como sendo fundamental para a compreensão histórica:

Protegerem-se nas suas batalhas. Penso que sim pois é uma peça muito antiga, e o seu vestuário é diferente destes tempos. (Carla, 7º ano, 12 anos, Questão 2.3)

Os aspetos são que nós modificamos as coisas do passado, mas a origem é sempre a mesma, como por exemplo as casas que antigamente tinham ressaltos e agora as casas têm o tamanho que o dono quiser, mas a estrutura, ou seja, a base é a mesma. (Áurea, 7º ano, 12 anos, Questão 6).

Nós hoje estivemos a comparar "coisas", sobretudo edifícios e ao comparar os edifícios, estivemos também a comparar a evolução ou o quotidiano das pessoas na outra época. Ou seja, ao comparar os edifícios, conseguimos perceber a vida das pessoas no passado e o que estas faziam, o seu vestuário, a forma das casas, etc. Eu acho que o passado influenciou o presente, pois melhorou a forma de vida das pessoas. (Celina, 7º ano, 12 anos, Questão 6).

Na quarta etapa do estudo piloto – tal como nas etapas anteriores – os dados relativos a “Inferência / Uso da Informação” revelaram as formas como os alunos veem as fontes (escritas e patrimoniais) constatando-se uma predominância das ideias relativas ao uso da fonte como informação, embora um número considerável de respostas revelasse a contextualização da informação num conjunto mais vasto de conhecimentos prévios. Um número mais reduzido de respostas revelou problematização através da formulação de questões ou de consideração de outras possibilidades, indiciando o uso das fontes em termos de evidência histórica.

Relativamente ao construto “Consciência histórica”, nomeadamente acerca do modo como os alunos, através da ‘leitura’ das fontes, compreendem de que forma o património chegou até aos nossos dias e como entendem o seu significado no passado e no presente, constatou-se a prevalência de ideias que revelam uma compreensão das ações humanas no passado ainda ligadas a noções de progresso tecnológico e social de senso comum, mas mostrando conhecer conceitos de função e mudança, assim como de património e de valorização de edifícios no passado e no presente. Um número menos expressivo de respostas indicou um sentido relacional entre passado e presente, reconhecendo a interpretação das fontes patrimoniais em termos contextuais como sendo fundamental para a compreensão histórica.

A análise dos dados das respostas dos alunos participantes nas diversas etapas do estudo piloto – particularmente na primeira e terceira etapas, nas quais participaram alunos de 7º ano e de 10º ano de escolaridade – mostrou que, se há alunos do 7º ano que revelam alguma dificuldade em estabelecer uma relação entre passado e presente, o mesmo acontece com diversos alunos do 10º ano. No entanto, ambos revelam, nas suas respostas, ideias emergentes de significância histórica que poderão ser exploradas pelos professores a fim de estabelecerem essa relação. Como salienta Barca (2007, p. 117), é “a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas às questões sobre o passado tal como às questões sobre o presente e, eventualmente, à construção de cenários sobre o futuro”.

A reflexão sobre os dados das respostas dos alunos participantes no estudo piloto, cuja análise foi progressivamente aprofundada, permitiu repensar a categorização: o construto “Inferência / Uso da informação” passou a designar-se “Uso da evidência” (Figura 18) e os atributos de “Uso da informação” passaram a integrar a descrição das subcategorias ligadas a “Inferência”. Durante as etapas piloto esta distinção foi útil, dados os níveis de interpretação que

emergiram da codificação analítica de três dimensões conceituais. No primeiro construto emergiu, ainda, uma nova subcategoria – “Alternativa” –, o mesmo acontecendo no segundo construto, “Consciência histórica”, com a subcategoria “Histórica emergente” (Figura 19), repensando-se, ainda, as designações das restantes subcategorias.

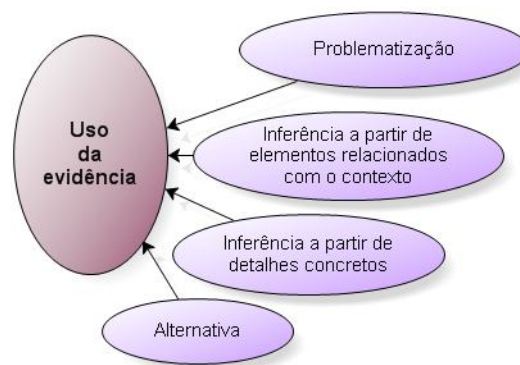


Figura 18 - Uso da evidência por alunos: uma proposta de sistema conceitual.

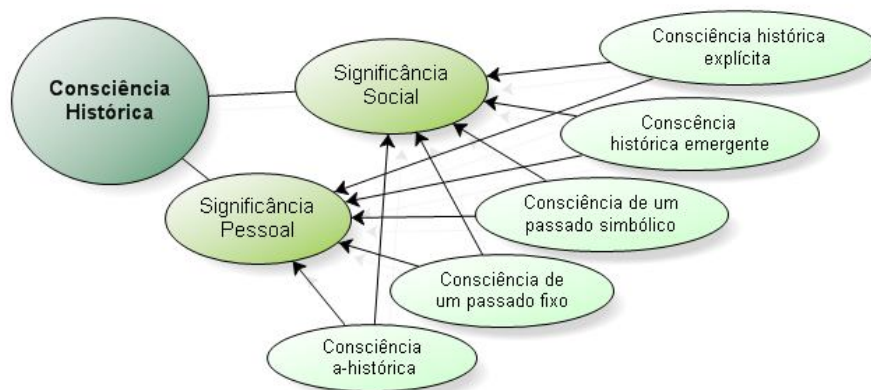


Figura 19 - Consciência histórica de alunos: uma proposta de sistema conceitual.

O processo de análise, novamente apurado na última etapa do estudo piloto, passou a estruturar-se em torno de dois construtos, “Uso da evidência” e “Consciência histórica”, e das respectivas subcategorias, de forma a permitir, no estudo principal, um modelo de progressão conceptual relativo a níveis de ideias de alunos sobre evidência histórica a partir de fontes patrimoniais e da significância dessas fontes em termos de orientação temporal, ou seja, da relação entre passado, presente e, possivelmente, hipóteses de futuro – consciência histórica. Esta construção conceptual serviu de base à análise de dados dos alunos no estudo principal.

2.2. Concepções dos professores participantes no Estudo Piloto

Primeira etapa do Estudo Piloto

Na primeira etapa do estudo piloto, a análise das respostas dos dois professores ao questionário⁷⁸ aplicado após a realização da atividade pelos respectivos alunos de 7º e de 10º ano, seguiu os três construtos que emergiram no estudo exploratório: os dois primeiros construtos, “Propostas metodológicas” e “Finalidades de ensino e divulgação do património”, de índole conceptual, enquanto o terceiro, “Dificuldades/potencialidades da visita”, se baseou na percepção das condições de realização das atividades. Nesta etapa de análise, emergiu uma nova categoria – “Das fontes para o contexto” – no que respeita ao construto “Propostas metodológicas” (Figura 20):

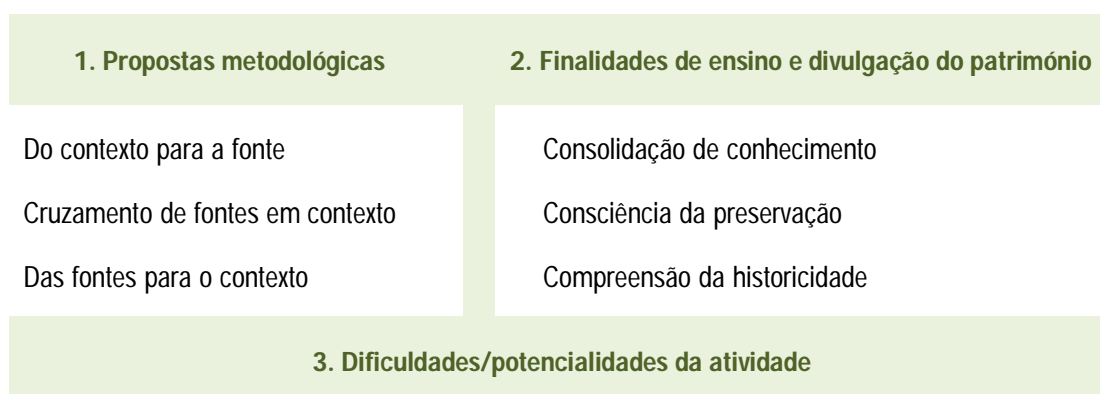


Figura 20 - Codificação das concepções dos professores na primeira etapa do estudo piloto.

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas dos professores no âmbito dos construtos referidos, organizados por subcategorias.

⁷⁸ Neste questionário solicitava-se aos professores a resposta a três questões: (1) *O que pensa que os alunos terão aprendido ao longo desta atividade?*; (2) *Que relação poderá ter com o currículo da disciplina?*; (3) *Que sugestões pode dar para que uma atividade deste tipo possa ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?*

1. Propostas metodológicas

Este construto refere-se às formas de abordagem, pelos professores, das fontes patrimoniais apresentadas e de exploração de outras fontes por eles sugeridas.

Do contexto para a fonte

Relativamente à utilização de fontes patrimoniais, em situação de exploração educativa através de visita ao local, nenhum dos professores sugeriu que se partisse do contexto exposto para a fonte, ou do contexto explicado (nos livros ou pelo professor) para o objeto observado.

Cruzamento de fontes em contexto

Um dos professores sugeriu, na resposta à questão 3 [*Que sugestões pode dar para que uma atividade deste tipo possa ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?*] uma tarefa de inferência abductiva pelos alunos e de comparação das fontes patrimoniais apresentadas com outras fontes disponíveis na escola, pesquisadas após a visita:

Uma iniciativa deste género pode ser implementada como desafio lúdico-pedagógico, em que o aluno parte à descoberta do património, de forma autónoma, tirando as suas ilações. Posteriormente, poderá fazer uma pesquisa na biblioteca da escola, na Internet ou por outro meio a definir pelo professor, de forma a aferir se as suas conclusões estavam corretas, próximas da realidade histórica, ou se as leituras efetuadas se encontravam distantes dessa mesma realidade, de forma a retificar as conclusões efetuadas. (Marcos, prof. 7º ano, Questão 3)

Das fontes para o contexto

Na resposta à questão 1 [*O que pensa que os alunos terão aprendido ao longo desta atividade?*], um dos professores referiu, embora sem exemplificar, que os alunos poderão partir da interpretação das fontes para o contexto histórico que se pretende analisar. O outro professor sugeriu uma inferência indutiva, ao apontar a análise de aspetos particulares para os alunos tirarem conclusões:

Observar o património de forma diferente. De início, manifestaram surpresa por serem eles a fazer a interpretação, sem referências ou informações dos professores. Gradualmente 'soltaram-se' e aderiram com entusiasmo. A atividade suscitou-lhes imensa curiosidade e vontade de aprender de forma autónoma. (Marcos, prof. 7º ano, Questão 1)

Treino de observar; análise das partes para inferir informações, tirar conclusões. (Pilar, prof. 10º ano - HCA⁷⁹, Questão 1)

⁷⁹ A sigla HCA refere-se à disciplina de História da Cultura e das Artes.

2. Finalidades de ensino e divulgação do património

Este construto refere-se às concepções dos professores relativamente ao contributo da exploração de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História e para proporcionar a sensibilização para a preservação do património.

Consciência da preservação

Um dos professores, na resposta à questão 1 [*O que pensa que os alunos terão aprendido ao longo desta atividade?*], realçou a sensibilização para a preservação do património proporcionada pela atividade, embora ainda ligada à consolidação de conhecimento:

Mobilizar conhecimentos anteriormente adquiridos. Interiorizar a defesa do património como ato de cidadania. (Pilar, prof. 10º ano - HCA, Questão 1)

Compreensão da historicidade

Na resposta à questão 3 [*Que sugestões pode dar para que uma atividade deste tipo possa ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?*], o mesmo professor pareceu reconhecer a historicidade da produção arquitetónica que pode ser apreendida pela análise das diferentes 'partes' de um sítio histórico, em situação de exploração educativa através de visita ao local, mostrando preocupação com inferências sobre o contexto ao referir a localização, função e uso de fontes patrimoniais:

Castelo de Guimarães - da observação às conclusões: análise das partes e da localização do castelo para inferir informações sobre a época/sociedade; função e uso, necessidades e preocupações das populações. Esta é uma atividade planificada e levada a cabo nas aulas de HCA [História da Cultura e das Artes]. (Pilar, prof. 10º ano - HCA, Questão 3)

3. Dificuldades/potencialidades da atividade

Este construto refere-se às concepções dos professores relativamente às possibilidades e/ou às limitações de uma atividade de contacto direto e exploração de fontes patrimoniais.

Ambos os professores referiram, em resposta à questão 2 [*Que relação poderá ter com o currículo da disciplina?*], as potencialidades da atividade em relação aos aspetos curriculares, embora tenham generalizado o âmbito das aprendizagens dos alunos:

Relação direta entre esta atividade de 'descoberta' e o currículo da disciplina. A estratégia/metodologia pode adaptar-se dentro e, particularmente, fora da sala de aula, em diferentes contextos pedagógicos e diferentes níveis de ensino. (Marcos, prof. 7º ano, Questão 2)

Vai de encontro aos objetivos e competências definidos na planificação. (Pilar, prof. 10º ano - HCA, Questão 2)

A codificação das respostas dos professores ao questionário da primeira etapa do estudo piloto permitiu refletir sobre os dados de uma forma mais aprofundada do que por alturas do estudo exploratório. Por conseguinte,

- a) o construto “Dificuldades/potencialidades da atividade” foi excluído da análise, uma vez que não forneceu dados relevantes para a compreensão do uso de fontes patrimoniais pelos professores;
- b) estabeleceram-se novas categorias, nomeadamente ‘Uso tácito’ e ‘Das fontes para o contexto’, no que respeita ao construto “Propostas metodológicas”, que passou a designar-se “Uso de fontes patrimoniais” (Figura 21);
- c) o construto “Finalidades de ensino e divulgação do património” – que integrava as categorias “Consolidação de conhecimentos”, “Compreensão da historicidade” e “Consciência da preservação” – foi reorganizado em três dimensões, com substituição de designações e sua ramificação em subcategorias (Figura 21).

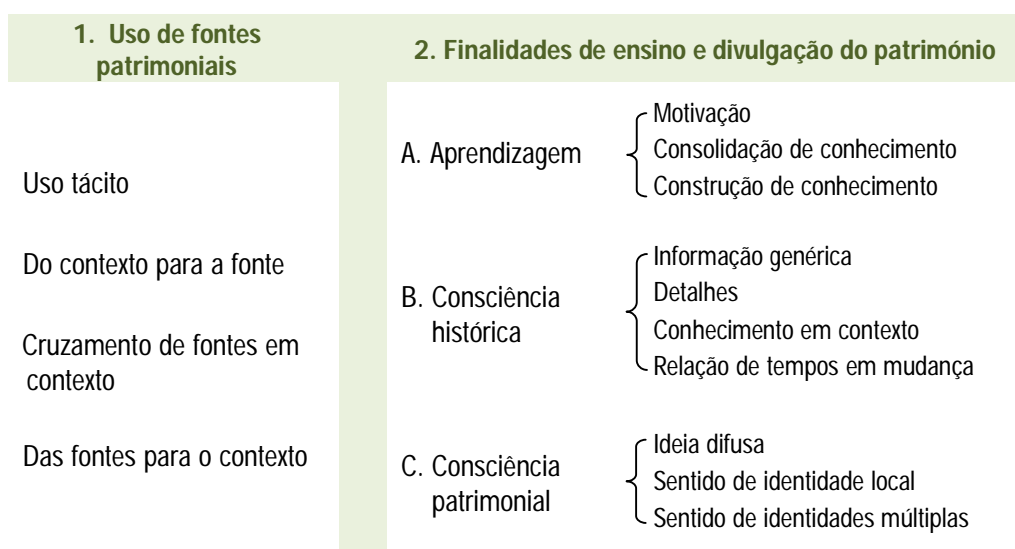


Figura 21 - Categorização das concepções dos professores (final da primeira etapa do estudo piloto).

Segunda etapa do Estudo Piloto

A análise das respostas dos professores ao questionário⁸⁰ da segunda etapa do estudo piloto, reveladoras das interpretações dos professores acerca do uso de fontes patrimoniais como evidência histórica para apoiar as experiências de aprendizagem dos alunos, teve como base os construtos que emergiram no estudo exploratório, com as alterações introduzidas pela análise dos dados do primeiro estudo piloto. Esta análise inspirou-se também em literatura relevante nesta área de investigação (Ashby, 2003; Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Cooper, 1992, 2004; Estepa & Cuenca, 2006; Gerwin, 2006; Lee, 2005; Lowenthal, 1999; Nakou, 2001, 2003; Rüsen, 2004; Wertsch, 2000).

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas de professores de acordo com os construtos, categorias e subcategorias acima referidos.

1. Uso de fontes patrimoniais

Os professores são mediadores entre os vestígios do passado e os seus alunos. Por isso, devem refletir sobre o seu papel nesta relação, tendo em conta a interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica pelos alunos.

Uso tácito

Alguns professores referiram a importância das atividades de exploração do património para a aprendizagem dos alunos, mas sem clarificarem como poderiam usar as fontes patrimoniais, reproduzindo informação alusiva a documentos oficiais (fragmentos). Para esses professores, uma atividade baseada na observação direta do património:

É uma forma de ensinar História a partir das suas manifestações, em que se parte do concreto, do conhecido para o desconhecido. (Célia, prof. ES, Questão 3)

[Pode] contribuir para a divulgação da história, cultura, tradições e valores (Dora, prof. 3º CEB, Questão 3)

[Permite] inferir que o Homem singular ou coletivo é de per si o elemento essencial da evolução ou estagnação de uma comunidade. (Juliano, prof. 2º CEB, Questão 3)

Depende não só da fonte que se escolhe ser mais ou menos rica, como do estudo e desenvolvimento que se dê ao que foi selecionado. (Márcia, prof. 2º CEB, Questão 2)

⁸⁰ Tendo em conta uma possível proposta de atividade de ensino e aprendizagem para explorar fontes patrimoniais com os alunos, pedia-se aos professores que respondessem a três questões de resposta aberta: (1) *Que relação com o currículo da disciplina destacaria na proposta de atividade(s)?*; (2) *O que pensa que os alunos poderiam aprender com a(s) atividade(s) proposta(s)?*; (3) *De que forma poderá uma atividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir das fontes patrimoniais observadas, sobre o contexto (social, cultural, político, económico) abordado?*

Do contexto para a fonte

Relativamente à utilização de fontes patrimoniais, alguns professores propuseram uma visita de estudo focando monumentos e usando as fontes como ilustração da informação já fornecida, e não como pesquisa conceptual:

Uma atividade deste tipo permite que os alunos compreendam melhor o contexto social e cultural, pois através de uma visita de estudo a um monumento localizado na região, estes conseguem reconhecer e identificar, no local, as principais características dos estilos românico e gótico. (Artur, prof. 3º CEB, Questão 2)

Procuro sempre realizar os estudos in loco, levando os alunos a visitar os monumentos, preferencialmente locais, para lhes permitir conhecer e identificar nos monumentos/ edifícios os elementos que caracterizam os diferentes tipos das manifestações artísticas. (Sofia, prof. ES, Questão 2)

No caso do 7º ano será necessária uma grande orientação do docente, pois estão numa fase inicial do percurso do 3º ciclo e ainda não estão preparados para uma abordagem tão vasta da inferência de tais contextos, mas é justamente nesta fase que devem desenvolver esse espírito crítico e observador. [...] Ao estudar o monumento, os alunos necessariamente terão que o relacionar com os acontecimentos políticos, sociais, económicos e culturais da época (Zita, prof. 3º CEB, Questão 3)

Cruzamento de fontes em contexto

Alguns professores pareceram reconhecer que a maior vantagem da observação dos vestígios do passado é a sua 'proximidade', dado que materializam o passado (Lowenthal, 1999), considerando que a sua função será a de proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolverem a sua compreensão histórica em contacto direto com fontes diversificadas:

[Permite aos alunos] uma maior proximidade aos conteúdos da disciplina, percebendo que estes fazem parte da sua realidade local. Muitas vezes os nossos alunos vêm a História como algo distante, algo que não toca o seu universo imediato, [e] afinal, a História dos manuais está mesmo 'ao virar da rua', naquele local por onde tantas vezes passaram e que pouco valorizaram. (Marisa, prof. 3º CEB, Questão 2)

A observação de uma forma de organização do espaço urbano ligado a esse grupo social [burguesia], só poderia constituir uma mais-valia para os ajudar a contextualizar o referido grupo social. A observação das fontes patrimoniais, nomeadamente os prédios de época, é uma realidade muito diferente da que observam no seu dia a dia e do seu próprio espaço de habitação, em muitos casos ainda semirrural. A constatação do vestuário, altamente elaborado, das suas formas de lazer, especialmente o Passeio Público, local de certo modo restrito, levam os alunos, mais facilmente, a reconhecer a burguesia do séc. XIX, como grupo poderoso e dominante, quer a nível socioeconómico quer a nível político e cultural. (Flor, prof. 2º CEB, Questão 3)

Pretende-se não só a identificação de aspetos característicos da arte românica como também a integração desta arte no contexto social, político e cultural, de acordo com os conteúdos da disciplina. (Afonso, prof. ES, Questão 3)

Um professor sugeriu uma inferência de tipo abductivo a partir da comparação das fontes patrimoniais apresentadas com outras fontes disponíveis, indiciando a possibilidade de os alunos interpretarem as fontes como evidência histórica (Ashby, 2003):

A partir do trabalho de diferentes tipos de fontes, os alunos descobrirão mais sobre um acontecimento do passado, aprenderão a contextualizá-lo. É necessário, para tal, levá-los a questionar as fontes, a relacionar as fontes entre si, a verificar as ideias que se repetem e as que diferem e perceber porque é que existem diferentes versões sobre um mesmo acontecimento. (Selma, prof. 3º CEB, Questão 3)

Das fontes para o contexto

Um grupo reduzido de professores referiu o processo de construção de conhecimento – compreensão dos contextos – a partir das fontes patrimoniais, reconhecendo que estas podem proporcionar a interpretação de modos de vida no passado, diferentes do presente. Usando uma diversidade de fontes (escritas, objetos, edifícios), as atividades permitem uma abordagem multissensorial, provocando um diálogo histórico com significado entre os sujeitos e o passado:

Os alunos ao observarem com atenção a localização do mosteiro e espaço envolvente, a grandeza deste monumento, as partes que o constituíam e os pormenores da sua construção podem depreender [...] que o clero era um grupo social com prestígio e grande poder económico. Ao analisarem as partes constituintes deste monumento religioso podem inferir sobre a vida quotidiana nos mosteiros; que a nível artístico, na época medieval, construíam-se edifícios robustos e muito ricos na decoração interior e exterior. (Clara, prof. 3º CEB, Questão 3)

Os alunos poderiam aprender a confrontar fontes históricas e a valorizar a história da sua comunidade e a sua própria história, percebendo o papel primordial que estes “brasileiros” assumiram no desenvolvimento da sua comunidade, com a construção de um Hospital, [...] um jardim público, por onde se passeava a burguesia nos tempos de lazer [...]. Possibilita ainda, que os alunos consigam confrontar o passado e o presente, e verifiquem e distingam as alterações que ocorreram. (Carolina, prof. 2º CEB, Questão 2)

Um professor sugeriu uma inferência de tipo abductivo, levando os alunos a questionarem as fontes com base nos conhecimentos que já possuem, possibilitando que lidem com fontes patrimoniais em termos de evidência histórica:

As fontes utilizadas permitem aos alunos levantar questões, gerir hipóteses e testar essas hipóteses, oferecendo-lhes uma investigação estimulante, aberta, em contexto realista e significativo, progredindo em direção ao desenvolvimento de estruturas [...] e inferirem que [a cidade] ocupava um lugar de destaque no século XIX, em termos industriais, lugar que viria a manter em termos, por exemplo, de indústria de fiação, tecelagem e cutelaria, até há bem pouco tempo – facto com que os alunos estão familiarizados. (Andreia, prof. 2º CEB, Questão 3)

Relativamente ao modo como os professores concebem a relação dos seus alunos com os vestígios do passado, nomeadamente com uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, constatou-se uma predominância das ideias relativas ao uso da fonte como informação, embora esta diminua nas respostas à segunda questão, focalizada na aprendizagem dos alunos, e também o cruzamento de fontes em contexto nas propostas de atividades de exploração do património local com os alunos.

2. Finalidades de ensino e divulgação do património

Podendo os professores ser mediadores entre os vestígios do passado e as interpretações a construir pelos seus alunos, é fundamental que tenham consciência desse processo e da relação identitária dos alunos com o património.

A. Aprendizagem

Os professores revelaram concepções diversas quanto ao contributo do contacto direto com fontes patrimoniais e sua exploração no processo de aprendizagem de História pelos alunos.

Motivação

Algumas respostas revelaram a preocupação em tentar que os alunos considerem o passado como algo que está próximo da sua experiência quotidiana, mostrando uma tendência para verem o passado como útil, o que pode levar os alunos a verem o passado como idêntico ao presente, não proporcionando meios de evitar o “presentismo”:

O desejo de conhecer, compreender o passado da sua comunidade e dos seus “antepassados”, aliado a um sentido de “aventura” e de descoberta, característico do adolescente, leva-o a interligar a História [...] e as realidades concretas da sua localidade. (Goreti, prof. ES., Questão 3)

Por trabalharem património local compreendem a utilidade da história, a importância de preservar o património que também é deles e adquirem as competências específicas do programa de forma mais natural pois estão mais envolvidos com o conteúdo. (Rosana, prof. 3º CEB, Questão 2)

Permite fazer uma ponte e uma articulação e planificação da prática docente com um nítido envolvimento/motivação dos alunos, criando nos mesmos certamente um desenvolvimento de competências históricas. (Juliano, prof. 2º CEB, Questão 1)

Consolidação de conhecimento

Alguns professores pareceram admitir, implicitamente, a consolidação de conhecimento como o principal objetivo do contacto com as fontes patrimoniais; outros fizeram-no explicitamente, sugerindo que essas ferramentas culturais⁸¹ podem ser utilizadas para ajudar os alunos a dar sentido ao passado:

[Pretendia que os alunos] guardassem na sua memória a riqueza que um edifício deste tipo contém enquanto testemunho de manifestações artísticas e religiosas de outras épocas. (Laura, prof. 3º CEB, Questão 2)

Pretende-se que os alunos adquiram competências em termos de domínio da terminologia específica da disciplina que lhes permita caracterizar diferentes tipos de arquitetura românica a partir de elementos comuns e elementos específicos das estéticas ou tendências locais. (Célia, prof. ES, Questão 2)

Dado tratar-se de uma atividade de consolidação e aprofundamento de conhecimentos programáticos já abordados em contexto de sala de aula (desenvolvimento e modernização das cidades, a arquitetura, a vida quotidiana no século XIX), o contacto com a realidade seria um aspeto facilitador da aprendizagem e levaria os alunos a interiorizarem mais facilmente a aquisição de conhecimentos, em que tantas vezes revelam dificuldades por estarem distantes de si no espaço e no tempo. (Flor, prof. 2º CEB, Questão 2)

Construção de conhecimento

Noutras respostas pareceu claro que o papel do professor deverá ser o de proporcionar aos alunos a orientação, quando necessária, no seu diálogo com as fontes patrimoniais (como evidência histórica). Desta forma o pensamento dos alunos pode tornar-se mais sofisticado:

[Os alunos podem] estabelecer comparações com outros edifícios que datam da mesma época [e] depreender que a Igreja na época medieval possuía um grande domínio cultural e social, pois controlava desde a nascença até à morte a vida das populações. (Sofia, prof. ES, Questão 3)

Pretende-se que os alunos analisem diferentes fontes, e a partir delas construam o seu conhecimento, completando o seu saber tácito sobre o objeto em estudo. Com as fontes a analisar, os alunos terão uma múltipla visão sobre o objeto, a sua organização espacial e funcional, ao mesmo tempo que aprenderão sobre o dia-a-dia dos seus habitantes. (Marisa, prof. 3º CEB, Questão 3)

Os alunos são convidados a interpretar documentos escritos sobre o fomento industrial da região, integrante de uma realidade nacional, da segunda metade do século XIX. [...] Reconhecem a importância do processo industrial a nível local, nomeadamente a predominância do setor têxtil e chegam à conclusão que a realidade industrial atual não é muito distinta da realidade do século XIX. (Martim, prof. 2º CEB, Questão 2)

De modo a que os alunos verifiquem a mudança conceptual que acontece no início da abordagem de determinados conceitos e depois do trabalho sobre eles, é fundamental criar situações em que sejam eles próprios a fazer as descobertas. O contacto com a História local

⁸¹ "Cultural tools" (Wertsch, 2000).

torna-se essencial também para perceber que somos uma continuidade do passado e que os espaços são vivos, continuam a ser vividos, por vezes com utilizações completamente distintas daquelas para as quais foram pensados. (Telma, prof. 2º CEB, Questão 2)

B. Consciência histórica

Os professores revelaram concepções diversas no que respeita à relação dos seus alunos com os vestígios do passado, de forma a apoiarem o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, assim como à consciência que têm desse processo.

Informação genérica

Alguns professores reproduziram informação alusiva a documentos oficiais ou de âmbito generalista:

Os alunos podem aprender [...] a destacar a especificidade de algumas das realizações da arte portuguesa medieval; desenvolver a sensibilidade estética através da apreciação de criações artísticas medievais. (Artur, prof. 3º CEB, Questão 2)

É bastante flexível na sua adequação ao currículo da disciplina de História, pois qualquer património local serve para ser adaptado e com um pouco de imaginação e trabalho de pesquisa do docente é passível de ser desenvolvido com jovens de todas as idades. (Rosana, prof. 3º CEB, Questão 1)

Compreenderão e apreenderão que a História não é algo que fica muito distante, quer no tempo quer no espaço, e que passado e presente estão interligados. (Márcia, prof. 2º CEB, Questão 2)

Detalhes

Alguns professores exemplificaram com bastante detalhe fontes patrimoniais que se poderiam usar, mas sem clarificar a relação dos alunos com as fontes:

Através do “guião de descoberta”, pretende-se que os alunos descubram elementos específicos do românico e que essa descoberta seja o ponto de partida para a análise de elementos mais abrangentes, como o portal, o exterior do absidiolo, a estrutura do interior e elementos decorativos. (Afonso, prof. ES, Questão 2)

Sendo confrontados com a observação direta dos conteúdos tratados na sala de aula, dando assim, possibilidade de interpretação de informação histórica diversa sobre o reinado de D. João V, com todo o seu esplendor, graças ao ouro vindo do Brasil, com o qual vai construir monumentos em estilo Barroco, que marcam a sua época e mostram a importância que deu à cultura: podemos ver nos altares da igreja [...] grande abundância de decoração em talha dourada, sendo uma técnica escultórica em que a madeira é talhada e posteriormente dourada. (Flávia, prof. 2º CEB, Questão 3)

Pesquisar e aprofundar o estudo do meio onde se insere pode ser uma “caixinha de boas surpresas”. A história local está cheia de histórias, de usos, de costumes e até lendas relacionadas com as várias vivências da comunidade. Certamente os alunos poderão, com muito mais pormenor, avaliar da estagnação/avanço ou recuos no desenvolvimento sociocultural, económico e político de uma região. (Juliano, prof. 2ºCEB, Questão 3)

Conhecimento em contexto

Um grupo de professores salientou a historicidade que pode ser apreendida da análise de diferentes 'partes' de um edifício, mostrando também preocupação com inferências sobre o quotidiano ao referir-se à função das fontes patrimoniais e à organização dos edifícios no espaço:

Permitia verificar através dos poucos pontos de iluminação [numa igreja românica], a influência do Cristianismo que dominava na época medieval e ao mesmo tempo as pinturas existentes nas paredes das naves serviam para deslumbrar os crentes. Assim, podiam depreender que a Igreja na época medieval possuía um grande domínio cultural e social, pois controlava desde a nascença até à morte a vida das populações. Sob ponto de vista económico e político também detinha um grande domínio, porque para construir edifícios desta envergadura era necessário ter muita riqueza e muitos apoios por parte dos reis e pessoas ilustres da região. (Sofia, prof. ES, Questão 3)

Ambicionava que sentissem uma maior proximidade aos conteúdos da disciplina, percebendo que estes fazem parte da sua realidade local. Muitas vezes os nossos alunos vêm a História como algo distante, algo que não toca o seu universo imediato, [...] afinal, a História dos manuais está mesmo 'ao virar da rua', naquele local por onde tantas vezes passaram e que pouco valorizaram. (Marisa, prof. 3º CEB, Questão 2)

Cada terra tem uma história, construída por aqueles que antes de nós viveram, trabalharam e foram atores diretos ou indiretos na realidade local, e que deixaram património visível ou até mesmo intangível, mas que representa riqueza e cultura. (Carolina, prof. 2º CEB, Questão 1)

Relação de tempos em mudança

Alguns professores revelaram uma clara consciência da historicidade das fontes patrimoniais, cuja interpretação permite detetar mudanças e permanências e compreender a complexidade da relação passado-presente num contexto amplo:

O Mosteiro, fundado no século XI, é o espelho das várias épocas históricas e das transformações ocorridas ao longo das várias gerações que nos precederam. (Clara, prof. 3º CEB, Questão 3)

Surgem cruzadas, por várias vezes, fontes referentes à história nacional com fontes referentes à história local [...] permitem ver a evolução na construção e o surgimento do caminho-de-ferro em Guimarães, um pouco mais tardiamente. Desta forma, procuramos articular os conhecimentos no âmbito da investigação do património com a prática educativa, concretizando a articulação dos conteúdos programáticos com a história local. (Andreia, prof. 2º CEB, Questão 1)

Os alunos iriam aprender que a Revolução Industrial alterou o país, foi promotora de novas revoluções, a das mentalidades, a dos transportes modernizadora do país e modificadora do perfil das sociedades [...], aparecimento de uma classe social muito presente na região, o operariado, da qual fazem parte muitos familiares dos alunos e é importante que estes reconheçam que fazem parte desta realidade e que como cidadãos futuros possam defender os direitos dos trabalhadores e serem elementos ativos para a recuperação da economia local com novas perspetivas e estratégias. (Martim, prof. 2º CEB, Questão 3)

Perceber a importância da sua cidade nos séculos em estudo, a necessidade que também os reis tinham de agradecer os seus pedidos à Senhora da Oliveira, ou seja a religião e a posição que ocupava. Indagar as diferenças e semelhanças entre a sociedade da época e atualmente, numa perspetiva de projeção do futuro. (Telma, prof. 2º CEB, Questão 2)

C. Consciência patrimonial

Os professores revelaram concepções diversas relativamente à atitude dos alunos face os vestígios do passado, nomeadamente no que respeita à consciência acerca da relação identitária dos alunos com o património.

Ideia difusa

Alguns professores salientaram o respeito pelo património, pelas ‘marcas do passado’ que pode ser ‘evocado’ para uso no presente, parecendo revelar uma consciência histórica de tipo “tradicional”⁸² (Rüsen, 2001a, 2001b, 2004) o que implica que o sujeito se considere condicionado pelos seus ancestrais e o comprometimento com uma determinada identidade coletiva:

Pretendeu-se levar a Escola ao encontro do Património. Não um património inacessível, mas um património “herança” de toda a comunidade, que é necessário proteger e preservar porque é de todos e como tal deverá ser legado às gerações futuras. (Goreti, prof. ES, Questão 2)

Sentido de identidade local

Alguns professores realçaram o facto de as atividades com fontes patrimoniais proporcionarem a sensibilização para a preservação do património local, mas ainda relacionadas diretamente com a consolidação de conhecimentos:

As atividades propostas tinham como principais objetivos sensibilizar os alunos para a importância da divulgação e preservação do Património Local, aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas lecionadas, com o intuito destes ficarem a conhecer um monumento de grande valor patrimonial, pertencente à sua região. (Sofia, prof. ES, Questão 2)

Os alunos poderão adquirir conhecimentos do património local e reconhecer a identidade dos testemunhos patrimoniais da sua comunidade (Jorge, prof. 2º CEB, Questão 3)

Salientando também o respeito pelo património, outros professores pareceram considerar que o património local materializa a identidade da comunidade, mediando uma mensagem para as jovens gerações como depositário de casos “exemplares” relevantes para a resolução dos seus problemas do presente:

Ao conhecer o seu património e a história da sua comunidade os alunos “apropriam-se” dele, sentem-se parte dele e se não se apaixonarem por ele, de certeza que o passam a respeitar e defender como parte integrante da sua identidade. (Célia, prof. ES, Questão 3)

⁸² A tipologia proposta por Rüsen (2001a, 2001b, 2004) inclui quatro tipos de consciência histórica: tradicional (“O passado dourado”), exemplar (“as lições do passado”), crítica (a desconstrução da História) e genética (perspetivas para o futuro).

Na componente prática da visita de estudo, pretende-se estimular o desenvolvimento de projetos de pesquisa em torno da história local; realçar a importância do património construído como memória viva de uma cidade. (Albano, prof. 2º CEB, Questão 3)

É de extrema importância que nas escolas se comece a utilizar o património local como recurso educativo, para que a população crie uma relação mais forte com a sua herança cultural, compreender melhor o modo de vida dos nossos antepassados, os problemas que enfrentaram e como os solucionaram. Ao apoderarem-se destes conhecimentos a população poderá projetar melhores soluções para os problemas que enfrenta, e não repetir os mesmos erros do passado. (Laura, prof. 3º CEB, Questão 2)

Sentido de identidades múltiplas

Para alguns professores, é possível ensinar a partir da observação do local para o quadro nacional; simultaneamente, através da análise das fontes do património local, os alunos experienciam oportunidades de exploração de questões acerca da identidade, permitindo que as narrativas dominantes ou alternativas (apoiadas em mitos ou noções exclusivas de identidade) possam ser validadas ou refutadas, promovendo uma consciência mais sofisticada do passado:

Estimular nos alunos o raciocínio e o espírito crítico, numa perspetiva de valorizarem os aspetos positivos na abordagem de conteúdos, sem escamotear os negativos, valorizando o que une as diferentes épocas e culturas. Propor a discussão de situações do quotidiano e de fontes locais, levando os alunos a formarem opiniões fundamentadas [...], sentir-se-ão, certamente, “fazedores” de história e valorizarão o seu património. (Selma, prof. 3º CEB, Questão 3)

Poderá ajudar os alunos a inferirem sobre o papel de destaque que os exemplares patrimoniais assumem na construção de uma identidade local, regional e nacional. (Carolina, prof. 2º CEB, Questão 3)

[O aluno] poderá assim estabelecer uma ponte entre essa realidade que lhe está mais próxima e a realidade nacional. (Flor, 2ºCEB, Questão 1)

Relativamente às “finalidades de ensino e divulgação do património”, nomeadamente o modo como os professores propõem desenvolver a compreensão histórica dos alunos em termos do processo de aprendizagem, observou-se uma distribuição quase equitativa pelas três subcategorias conceptuais nas duas primeiras questões; por outro lado, apareceu uma predominância da subcategoria “Construção de conhecimento”, logo seguida de “Consolidação de conhecimento” relativamente à terceira questão, mais específica.

Em termos de consciência histórica, predominaram as respostas centradas na informação reportada a documentos oficiais, mas sem clarificar de que forma poderia promover a relação dos alunos com as fontes patrimoniais. Contudo, na resposta à terceira questão constatou-se preocupação com a proposta de atividades que levem os alunos a inferir sobre o quotidiano e a interligar aspetos económicos, sociais e religiosos na interpretação das fontes

com vista a uma compreensão contextualizada do passado. Mesmo assim, apenas um pequeno grupo de respostas às três questões revelou uma clara consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a diversidade na mudança.

Quanto à consciência patrimonial, ou seja, à relação identitária com o património, os dados revelaram similaridades com alguns dos tipos de consciência histórica propostos por Rüsen (2001a, 2001b, 2004): os professores pareceram orientar-se sobretudo por uma posição de tipo “tradicional” ou “exemplar” em relação ao passado, uma vez que a sua relação com o património revela uma ideia implícita de compromisso com uma certa identidade coletiva ou um sentido de identidade em relação a uma comunidade, materializada pelo património local que veicula uma ‘mensagem’ para as gerações mais novas; apenas alguns professores sugeriram uma ‘temporalização’ e construção de identidades múltiplas, características que se poderiam identificar com uma consciência de tipo “ontogenético”.

Terceira etapa do Estudo Piloto

Na terceira etapa do estudo piloto, a análise das respostas dos professores aos questionários – prévio⁸³ e posterior⁸⁴ à atividade realizada pelos respetivos alunos – teve como base os dois construtos definidos na anterior etapa piloto (“Uso de fontes patrimoniais” e “Finalidades de ensino e divulgação do património”), assim como as dimensões e subcategorias que neles emergiram (tendo-se agrupado as subcategorias “Informação genérica” e “Detalhes” numa subcategoria – “Informação” – incluída na dimensão “Consciência histórica”). Continuou a proceder-se a uma análise indutiva dos dados, centrada nas interpretações dos professores acerca do uso de fontes patrimoniais para apoiar as experiências de aprendizagem dos alunos.

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas dos dois professores participantes, de acordo com os construtos de análise, as categorias e as subcategorias provisoriamente delimitados.

⁸³ Do questionário prévio constavam as seguintes questões: (1) *Depois de ler os excertos do Currículo Nacional do Ensino Básico [7º ano] / Programa de História A, [10º ano] e perante as fontes históricas/patrimoniais aqui apresentadas, pode referir atividades que se poderiam realizar em contexto de aula de História, com alunos de 7º ano / 10º ano, para interpretar os locais/objetos nelas representados?*; (2) *O que pensa que os alunos poderiam aprender com essa(s) atividade(s)?*; (3) *De que forma poderá uma atividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?*

⁸⁴ No segundo questionário solicitava-se aos professores a resposta a três questões com características idênticas ao anterior: (1) *Que relação poderá ter, esta atividade, com o currículo da disciplina?*; (2) *O que pensa que os alunos terão aprendido ao longo desta atividade?*; (3) *De que forma poderá uma atividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?*

1. Uso de fontes patrimoniais

Os professores são mediadores entre os vestígios do passado e os seus alunos. Por isso, refletiram sobre o seu papel nesta relação, tendo em vista a interpretação das fontes patrimoniais como evidência histórica pelos alunos.

Uso tácito

Nenhum dos professores se limitou a reproduzir informação alusiva a documentos oficiais ao referir-se ao uso de fontes patrimoniais pelos seus alunos.

Do contexto para a fonte

Relativamente ao uso de fontes patrimoniais, um professor propôs o registo de imagens de um sítio histórico como ilustração da informação já fornecida:

Registo fotográfico, realizado pelos alunos, das zonas da “cidade velha” que considerassem mais ilustrativas do tema em estudo. (Antonieta, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 1- questionário prévio)

Cruzamento de fontes em contexto

O mesmo professor que forneceu dados que integraram a categoria anterior, também salientou o uso de fontes diversificadas e complementares, entre as quais se incluem as fontes patrimoniais observadas diretamente com vista ao desenvolvimento da compreensão histórica. Pareceu reconhecer, ainda, a necessidade de interligar aspetos político-administrativos com aspetos socioeconómicos em contexto:

É possível, dentro do tema que aborda o país urbano e concelhio (sécs. XII e XIII), abordar, com recurso à última imagem, o desenvolvimento urbano interligando-o com a conjuntura da reanimação económica peninsular e a revitalização da economia de mercado. Importa também referir a sua utilidade para a compreensão da organização medieval do espaço citadino e do exercício dos poderes concelhios. Atividades possíveis de realização: levantamento das atividades económicas medievais da cidade de Guimarães, [...] preparação de uma visita pelo centro histórico da cidade. (Antonieta, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 1 - questionário prévio)

Explorando o tema “O país urbano e concelhio” [...] os concelhos urbanos, a importância dos mesteirais, as ruas ligadas aos ofícios, a organização do espaço urbano, cívico e religioso, etc. (Antonieta, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 1 - questionário posterior)

Das fontes para o contexto

Um dos professores salientou a possibilidade de compreensão dos contextos – na sua complexidade, analisando aspetos políticos, sociais, económicos e artísticos – a partir das fontes patrimoniais, reconhecendo o facto de elas proporcionarem a interpretação de modos de vida no passado diferentes do presente e o desenvolvimento do pensamento histórico:

A partir da análise das fontes apresentadas e recorrendo a informação adicional, pesquisada noutras fontes e/ou após uma visita guiada aos respetivos locais, os alunos poderiam [...] relacionar as fontes com o contexto político, social e económico do período a que as mesmas se referem; relacionar a História nacional e local; aplicar conceitos da disciplina já adquiridos (arte românica, gótica, crise de 1383-85, construção do Mosteiro da Batalha, contexto económico e social medieval; refletir sobre a simultaneidade de situações em espaços diferentes, mas no mesmo contexto temporal (reedificação da Igreja da Sra. da Oliveira e construção do Mosteiro da Batalha). (Eunice, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário prévio)

Esta atividade encontra-se perfeitamente integrada quer no currículo da disciplina quer no Currículo Nacional do Ensino Básico, uma vez que o aluno competente em História deve integrar e valorizar elementos do património histórico português no quadro do património mundial, deve participar neste tipo de atividade – a visita a fontes patrimoniais/históricas para recolher informações, aprofundar conhecimentos, explorando os locais observados e apresentar conclusões. (Eunice, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário posterior)

Relativamente ao modo como os professores concebem a relação dos seus alunos com os vestígios do passado, nomeadamente com uso de fontes patrimoniais em atividades de exploração do património local com os alunos, constatou-se uma predominância de propostas de cruzamento de fontes em contexto.

2. Finalidades de ensino e divulgação do património

Os professores refletiram também sobre a forma como podiam ajudar a desenvolver o pensamento histórico dos alunos, procurando ter consciência desse processo e da relação que os seus alunos constroem entre identidade e património.

A. Aprendizagem

Os professores revelaram concepções diversas acerca da sua ação como mediadores entre as fontes patrimoniais e as interpretações dos alunos, e da forma como podem contribuir para a aprendizagem destes.

Motivação

Na resposta de um professor pareceu implícita a ideia de que os alunos possam ver o passado como algo próximo da sua experiência quotidiana, mas sem cariz presentista:

Partindo das suas vivências e do contexto em que se integram, os alunos identificar-se-ão mais com a sua comunidade, refletindo sobre a vida das pessoas na época em estudo. (Eunice, prof. 7º ano, Q3- questionário prévio)

Consolidação de conhecimento

Algumas respostas pareceram admitir a consolidação de conhecimento e, por vezes, a motivação para a aprendizagem, como objetivo do contacto com fontes patrimoniais, o qual pode auxiliar a compreensão histórica dos alunos:

Permitindo-lhes reconhecer os contextos espaciais em que ocorreram acontecimentos relevantes ou onde se desenrolavam atividades do quotidiano. (Antonieta, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 3 - questionário prévio)

Permite aos alunos organizar e enriquecer os conhecimentos para fundamentar opiniões e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente. Por outro lado, reconhece a importância deste tipo de atividade que pode constituir-se como um reforço dos temas lecionados ou como motivação para os mesmos. (Antonieta, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 3 - questionário posterior)

Construção de conhecimento

Noutras respostas, pareceu clara a conceção de que o papel do professor deverá ser o de proporcionar aos alunos a orientação para que estes interpretem as fontes patrimoniais como evidência histórica. Desta forma o pensamento dos alunos pode tornar-se mais sofisticado:

[Os alunos poderiam aprender] a analisar fontes de natureza diversa distinguindo informação implícita e explícita; a pesquisar informação, de forma autónoma, mas planificada; Assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo e a evidenciar competências adquiridas. (Antonieta, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 2 - questionário prévio)

Com este tipo de atividade, os alunos aprenderam a valorizar mais o património histórico, aprofundaram os seus conhecimentos relativamente aos monumentos que embelezam a sua cidade, estabeleceram possíveis relações com conhecimentos adquiridos nas aulas, desenvolveram a sua compreensão histórica (observaram, interpretaram, apresentaram possíveis hipóteses de interpretação e aplicação), pensaram sobre a sociedade da época, relacionaram com situações do presente, reconheceram a evolução e/ou a mudança ao longo do tempo. (Eunice, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário posterior)

B. Consciência histórica

Os professores revelaram concepções diversas no que respeita à relação dos seus alunos com os vestígios do passado, de forma a apoiarem o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos assim como à consciência que têm desse processo.

Informação

Uma das respostas fez referência ao Programa da disciplina sem clarificar de que forma se poderia promover a relação dos alunos com as fontes patrimoniais:

A partir desta atividade é possível relembrar o módulo 0 que aborda os conceitos de Fonte Histórica e de Património. (Antonieta, prof. 10º ano – Hist.A, Questão 1 - questionário posterior)

Conhecimento em contexto

Os professores salientaram a historicidade que pode ser apreendida da análise das diferentes 'partes' de um sítio histórico, mostrando também preocupação com inferências sobre o quotidiano ao referir-se à função das fontes patrimoniais e à organização dos edifícios no espaço; pareceram reconhecer também a necessidade de interligar aspetos económicos, sociais e religiosos na interpretação com vista a uma compreensão contextualizada do passado:

É possível, dentro do tema que aborda o país urbano e concelhio (séculos XII e XIII), abordar, com recurso à última imagem, o desenvolvimento urbano interligando-o com a conjuntura da reanimação económica peninsular e a revitalização da economia de mercado. Importa também referir a sua utilidade para a compreensão da organização medieval do espaço citadino e do exercício dos poderes concelhios. (Antonieta, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 1 - questionário prévio)

Com este tipo de atividade, os alunos poderão inferir sobre o contexto económico e social medieval, desde o tipo de atividades desenvolvidas na época, a posição social daqueles que construíram ou mandaram construir determinados edifícios, a relação entre a posição social, a atividade profissional e a construção de edifícios, assim como a toponímia. (Eunice, prof. 7º ano, Questão 3 - questionário posterior)

Relação de tempos em mudança

Algumas respostas revelam uma clara consciência da historicidade das fontes patrimoniais cuja interpretação permite compreender a complexidade da relação passado-presente num contexto amplo, analisando aspetos políticos, sociais, económicos, entre outros, e reconhecendo a diversidade na mudança:

Os alunos poderiam desenvolver um trabalho de projeto onde abordassem os seguintes aspetos: localização espaço-temporal dos principais acontecimentos e situações apresentadas, integrando-os num contexto mais vasto (nacional); identificar a função do património apresentado; relacionar as fontes com o contexto político, social e económico do período a que as mesmas se referem; relacionar a História nacional e local; [...] refletir sobre a simultaneidade de situações em espaços diferentes, mas no mesmo contexto temporal (reedificação da Igreja da Sra. da Oliveira e construção do Mosteiro da Batalha). (Eunice, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário prévio)

Com este tipo de atividade, os alunos [...] desenvolveram a sua compreensão histórica (observaram, interpretaram, apresentaram possíveis hipóteses de interpretação e aplicação), pensaram sobre a sociedade da época, relacionaram com situações do presente, reconheceram a evolução e/ou a mudança ao longo do tempo. (Eunice, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário posterior)

C. Consciência patrimonial

Os professores revelam concepções diversas relativamente à atitude dos alunos face aos vestígios do passado, nomeadamente no que respeita à consciência acerca das relações entre identidade e património que os alunos constroem.

Ideia difusa

Nenhum dos professores revelou ideias vagas ou uma consciência de tipo tradicional na consideração da relação identitária dos alunos com o passado através dos vestígios patrimoniais.

Sentido de identidade local

Os professores salientaram o facto de as atividades de exploração de fontes patrimoniais proporcionarem um sentimento de pertença a uma comunidade e a sensibilização para a preservação do património local:

Melhorar a compreensão da consciência coletiva da sua comunidade, educar para a cidadania e preservação do património histórico. (Eunice, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário prévio)

Para além de reconhecerem a importância da sua cidade, puderam vivenciar a História e desenvolver o respeito pelo património. (Antonieta, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 2- questionário posterior)

Sentido de identidades múltiplas

Um dos professores considerou ser possível ensinar a partir do local para o quadro nacional e mundial, considerando também que, pela exploração das fontes do património local, os alunos experienciam oportunidades de lidar com questões acerca das identidades, o que favorece a compreensão histórica e uma consciência mais sofisticada do passado:

[...] o aluno competente em História deve integrar e valorizar elementos do património histórico português no quadro do património mundial [...]. É também uma forma de aprofundar o conhecimento acerca da sua identidade pessoal e social e desenvolver a sua compreensão histórica. (Eunice, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário posterior)

Relativamente às “finalidades de ensino e divulgação do património”, nomeadamente o modo como os professores participantes propõem desenvolver a compreensão histórica dos alunos em termos do processo de aprendizagem, observou-se uma predominância da subcategoria “Construção de conhecimento”, seguida de “Consolidação de conhecimento” nas respostas às três questões.

Em termos de consciência histórica, predominaram respostas onde se constatou a preocupação com o conhecimento em contexto através de atividades que levam os alunos a inferir sobre o quotidiano e a interligar aspetos económicos, sociais e religiosos na interpretação das fontes com vista a uma compreensão contextualizada do passado. Algumas respostas revelaram uma clara consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a diversidade na mudança.

Quanto à consciência patrimonial, ou seja, à relação identitária com o património, os dados revelaram ideias implícitas de compromisso com uma certa identidade coletiva ou um sentido de identidade em relação a uma comunidade local, mas também ideias indiciando um sentido de identidades múltiplas, características que se poderiam identificar com uma consciência de tipo “ontogenético” (Rüsen, 2004).

Não se registaram oscilações significativas nas concepções dos professores analisadas nas respostas aos questionários prévio e posterior, o que poderá estar relacionado com o facto de estes professores não terem acompanhado os respetivos alunos durante a atividade, respondendo ao questionário posterior a partir da consulta do guião-questionário aplicado aos alunos.

Os resultados preliminares desta fase piloto⁸⁵ do estudo empírico, centrada nas concepções de professores, salientam o seu interesse na utilização sobre o uso de fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História.

O processo de análise dos dados, progressivamente apurado ao longo de três etapas do estudo piloto, conduziu a uma categorização provisória de concepções de professores acerca do “uso de fontes patrimoniais” (Figura 22) e das “finalidades de ensino e divulgação do património”, em termos da aprendizagem proporcionada aos alunos, dos tipos de consciência histórica que revelam em termos de relação passado-presente e no que respeita às relações entre identidade e património que os alunos poderão construir (Figura 23).

⁸⁵ Recorde-se que na quarta etapa do estudo piloto não se aplicou qualquer questionário a professores, mas apenas aos alunos (de uma turma lecionada pela investigadora), uma vez que se pretendia testar uma última alteração efetuada no guião-questionário dos alunos.

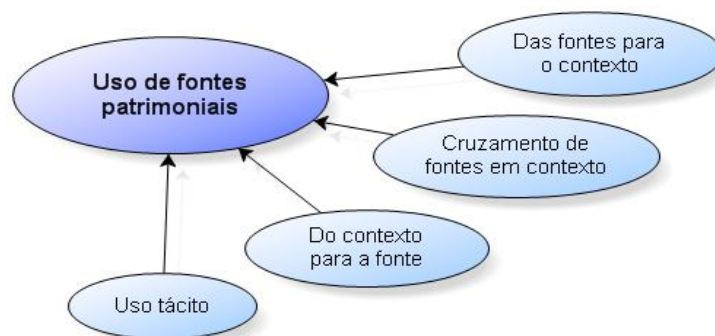


Figura 22 - Uso de fontes patrimoniais segundo os professores – sistema conceitual provisório.

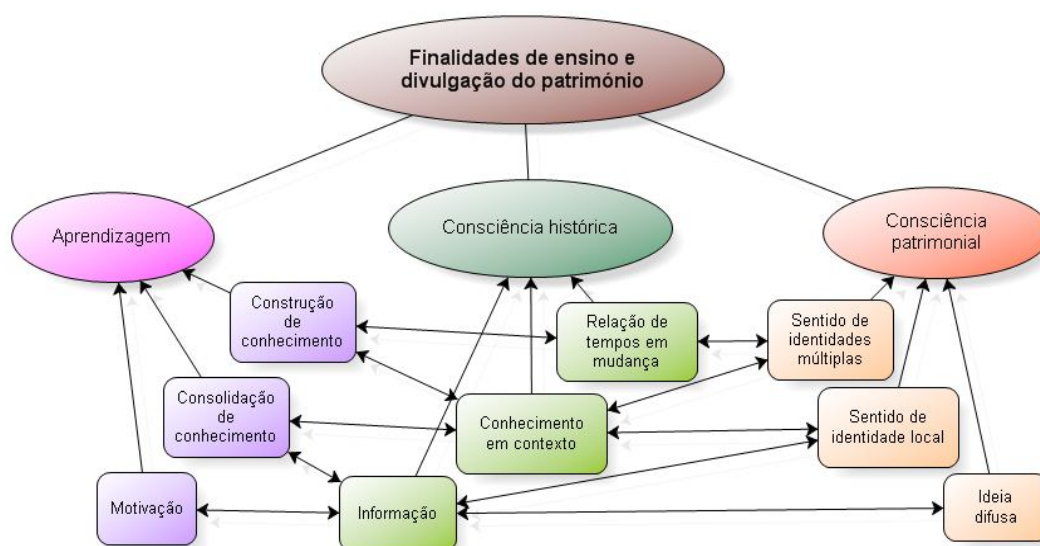


Figura 23 - Finalidades de ensino e divulgação do patrimônio segundo os professores – sistema conceitual provisório.

Esta construção conceitual serviu de base à análise de dados dos professores no estudo principal.

3. Análise de dados do Estudo Principal

O Estudo Principal, com o objetivo de dar resposta às questões de investigação colocadas, em torno da compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e por professores a fontes patrimoniais na aprendizagem e no ensino de História, utilizou o processo de análise indutiva dos dados, por comparação constante (Strauss & Corbin, 1990, 1998), progressivamente ensaiado ao longo das várias etapas do estudo e em articulação com o programa de *software NVivo* (Bazeley & Richards, 2000). Procurou-se obter um modelo de perfis conceptuais de alunos e de professores, que assegurasse consistência, validade e rigor analítico. A validação da categorização proposta foi feita não só em discussão com a orientadora, como também em seminários restritos com especialistas como Lee, Ashby, Shemilt, Cooper, Levstik e Schmidt. Em suma, procurou-se que as categorias fossem relevantes de forma a responder ao problema de investigação: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

3.1. Concepções dos alunos participantes no Estudo Principal

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário e às entrevistas de seguimento (a 38% dos alunos participantes) estruturou-se a partir de dois construtos – “Uso da evidência” e “Consciência histórica” – e das respetivas subcategorias, correspondentes a níveis de progressão conceptual, resultantes do apuramento do processo gradual de categorização ao longo das várias etapas do estudo, como se exemplifica a seguir.

1. Uso da evidência

Concepções de alunos relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais

Os alunos entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) a vários níveis, revelando indefinição, como provedoras diretas de informação, ou contextualizando a informação num conjunto mais vasto de conhecimentos prévios, ou problematizando através da formulação de questões (mesmo quando tal não era proposto explicitamente), à luz de várias possibilidades.

Estas ideias são indiciadas quer nas respostas às questões em que se pedia uma afirmação, quer nas que apelavam à expressão de conjecturas.

Alternativa

Alguns alunos revelaram indefinição ou confusão na leitura que fizeram da fonte, ou inferiram com base em ideias de senso comum, extrapolando para a situação observada:

O que posso saber a partir daqui é que a pessoa que fez e pôs na igreja queria apresentar o seu trabalho para quem gosta de saber. (Alcina, 7º ano, 13 anos, Questão 1.1)

Posso saber que esta igreja foi construída a mando do rei D. João de Castela em honra da vitória da Batalha de Aljubarrota. (Joaquim, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 1.1)

Após a batalha de Aljubarrota, D. Pedro mandou fazer este monumento. (Daniel, 10º ano - Hist.A, 18 anos, Questão 1.1)

Parece uma espécie de robe, parece ser confortável. (Fausto, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 2.2)

Porque é que a armadura foi em forma de loudel e não uma camisa? (Deolinda, 7º ano, 13 anos, Questão 2.4)

Eu observo que isto é um bocado estranho, porque isto é um bocado sinistro. (Gilberto, 7º ano, 14 anos, Questão 3.1)

Não, a função do edifício antigamente era um hospital, agora é um sapateiro. (Bento, 10º ano - Hist.A, 17 anos, Questão 3.1)

Eu acho que servia para lavar a roupa ou acessórios como tapetes. (Pascoal, 7º ano, 13 anos, Questão 5.1)

Inferência a partir de detalhes concretos

Descrição reportando informação a partir de alguns elementos das fontes.

Diversas respostas apresentaram uma descrição simples em termos de elaboração, onde veicularam apenas informação vaga ou genérica com base numa interpretação superficial:

Que foi um rei que mandou construir esta igreja. (Conceição, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)

Que foi um monumento em honra da vitória de Aljubarrota. (Rafael, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 1.1)

Esta é original. A outra era cópia. (Frederico, 7º ano, 12 anos, Questão 2.1)

Esta é mais trabalhada, tem mais palavras, é mais pequena do que a cópia. (Justino, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 2.1)

Podemos saber que já é uma peça de vestuário muito antiga e que perdeu a cor. (Marcela, 7º ano, 13 anos, Questão 2.2)

Servia para proteger o corpo, é curto. (Ester, 10º ano - Hist.A, 17 anos, Questão 2.2)

Sim, pois tem uma placa em cima a indicar o antigo hospital. (Palmira, 7º ano, 12 anos, Questão 3.1)

Não, a função do edifício mudou pois foi um antigo hospital, albergaria. (Constança, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 3.1)

A casa em si, com símbolo Europa Nostra, é em madeira, já a outra é em pedra. Esta casa tem mais janelas e duas varandas. (Vanda, 7º ano, 12 anos, Questão 4)

São de épocas diferentes. A casa “Europa Nostra” apresenta uma varanda e a anterior não. (David, 10º ano - Hist.A, 17 anos, Questão 4)

Sim, [tem a mesma função] porque este local continua com muitos tanques. (Nelson, 7º ano, 12 anos, Questão 5.1)

As conjecturas que vários alunos levantaram reportaram-se a detalhes factuais:

Gostaria de saber quem é que fez esta carta de pedra. (Ramiro, 7º ano, 12 anos, Questão 1.3)

Como é que este loudel foi encontrado? Onde? (Flora, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Há quantos anos foi colocado aqui no Museu? (Filomena, 7º ano, 13 anos, Questão 2.4)

Ainda é um Hospital? (Nelson, 7º ano, 12 anos, Questão 3.3)

A Albergaria é só de Natal, ou de sempre? (Raúl, 7º ano, 12 anos, Questão 3.3)

Outras respostas apresentaram uma descrição um pouco mais elaborada, veiculando informação detalhada, mas ainda com base numa interpretação superficial:

A partir do que observo, posso saber que a figura nos relata quem mandou construir o monumento, que foi D. João durante a Batalha de Aljubarrota, pois foi este quem a venceu. (Ariana, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)

Posso concluir que esta obra foi mandada construir por D. João I aquando da Batalha de Aljubarrota, no séc. XIV, por este ter ganho a batalha. (Romeu, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 1.1)

Este objeto é a lápide original, o outro é uma cópia, a lápide da igreja é maior e tem uma coroa por cima. (Flora, 7º ano, 12 anos, Questão 2.1)

Este objeto é feito em mármore com a decoração esculpida à volta do texto. O anterior era mais simples em pedra, com uma figura escultórica em cima do texto. (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 2.1)

Que era um coleto de batalha utilizado por D. João I, utilizado na Batalha de Aljubarrota contra o rei de Castela e Leão. (Ramiro, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Este “loudel” é feito de lã e de linho e tinha como função proteger nas batalhas, punha-se por baixo das armaduras. (Josefa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 2.2)

Não [tem a mesma função] porque há uma capela e tem uma placa a dizer: Albergue de S. Crispim, antiga Albergaria Hospital. (Nelson, 7º ano, 12 anos, Questão 3.1)

Não [tem a mesma função], pois no azulejo está escrito antiga albergaria-hospital. Depois passou a ser albergue de S. Crispim – ceia do Natal. (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 3.1)

Este edifício é mais longo na verticalidade com dois andares visualmente iguais, mas com os diferentes pormenores. O último andar é um bocado deslocado para a frente. Possui janelas mais longas. A primeira varanda é decorada com pequenas colunas esculpidas. (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 4)

Não [tem a mesma função]. Este sítio foi modificado, porque antes eram sete pias de pedra, mas agora são mais, devem ter sido construídas mais. (Simone, 7º ano, 13 anos, Questão 5.1)

As conjecturas levantadas por diversos alunos reportaram-se também a detalhes do quotidiano, nomeadamente em termos funcionais:

Por que motivo foi utilizado este material no vestuário? (Ariana, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Qual é a importância deste sítio e para que serve? Eu nunca reparei muito neste sítio e não sei bem o que é. Podemos entrar neste sítio? (Simone, 7º ano, 13 anos, Questão 3.3)

Porque é que tem “Ceia de Natal” escrito na tabuleta? (Marco, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 3.3)

Isto [tanques de curtumes] agora serve para alguma coisa? (Palmira, 7º ano, 12 anos, Questão 5.3)

Porque existem tanques maiores do que outros? Porque eram os tanques cobertos com tábuas? (Amélia, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 5.3)

Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto

Inferências pessoais com base em conhecimentos prévios relacionados com o contexto.

A contextualização é o ponto de partida para a consideração da evidência histórica.

Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, situando no tempo a informação genérica ou detalhada das fontes ou estabelecendo algum elo com o contexto político e social:

Podemos saber um bocado de história de Portugal através da lápide, o que sucedeu em 1425 [1387]. Fala da construção desta obra e de batalhas, observa-se várias figuras relacionadas com a igreja. (Joel, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)

O que eu posso saber a partir do que observo é que faltam peças no símbolo de Portugal, um dos anjos não tem um braço, tem musgo, há letras que não se notam, logo vê-se que é muito antigo, há um anjo a segurar na coroa do rei. (Plácido, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 1.1)

Este é mais antigo e tem uma caligrafia diferente. Está escrito em latim, é mais trabalhada. (Filomena, 7º ano, 13 anos, Questão 2.1)

Este objeto é o original, estando mais gasto. Este documento encontra-se em latim, enquanto o anterior já está traduzido. (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 2.1)

Consigo observar que é uma peça de vestuário militar que parece ter sangue. (Fábio, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

À primeira vista podemos verificar que seria um homem nem muito gordo nem muito magro. Está bem conservado, além de ter algumas marcas da batalha. (Amélia, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 2.2)

Não, já foi hospital, um sítio onde pobres e onde peregrinos passavam a noite, porque vinham rezar à Virgem Maria. (Conceição, 7º ano, 12 anos, Questão 3.1)

Penso que nem sempre terá sido porque já passou por várias fases e além disso está escrito “Antiga”. (Vicente, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 3.1)

A varanda está torta, o edifício anterior era mais baixo. É mais “rica”, mais cuidada. Se calhar era de pessoas mais ricas. (Aldora, 7º ano, 12 anos, Questão 4)

Este parece ser mais moderno, esta madeira é mais moderna, este tem uma função habitacional, a outra função religiosa, acolhia pobres e peregrinos. (Alberto, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 4)

As conjecturas levantadas por alguns alunos indiciam preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais:

Qual a importância dos relatos da lápide? (Vasco, 7º ano, 12 anos, Questão 1.3))

Como foi a sua evolução histórica? (Júlio, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 1.3)

Porque é que puseram o loudel aqui neste museu? (Aldora, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Era decorado dependendo da fortuna de cada um? (Silvana, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 2.4)

Porque está num sítio tão escondido e porque o decidiram construir? (Ivone, 7º ano, 12 anos, Questão 3.3)

Para quem trabalhavam as pessoas da Zona de Couros? (Flora, 7º ano, 12 anos, Questão 5.3)

Porque é que não dão outro uso a isto? (Joaquim, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 5.3)

O que irá ser feito destes tanques? (Ester, 10º ano - Hist.A, 17 anos, Questão 5.3)

Diversos alunos revelaram inferências pessoais, procedendo a uma contextualização da informação em termos sociais, culturais, políticos e económicos, relacionando-a com os seus conhecimentos prévios:

Posso saber, posso concluir que por causa de uma batalha vencida, de um sonho e uma caminhada foi construída uma igreja em honra a Nossa Senhora que, segundo D. João acreditou, ajudou-o a conseguir a batalha. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 1.1)

A imagem é alusiva à época medieval, o texto refere-se à Batalha de Aljubarrota (ganha por Portugal) e também o porquê e por quem foi construída. (Adelaide, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 1.1)

[A lápide exterior] é uma réplica pois naquele tempo no século [X]VII mudaram a placa verdadeira para dentro enquanto foi construída uma placa com outros caracteres pois nesse tempo as pessoas começaram a interessar-se pela leitura e assim começaram a construir a placa que está oficialmente na igreja com a língua latina desse tempo. (Ramiro, 7º ano, 12 anos, Questão 2.1)

Este objeto comparado com o outro é muito mais trabalhado, contém símbolos de Portugal interiorizados em flores ao lado, a margem é trabalhada na forma vegetalista, está escrita em forma gótica, a outra na forma do século 17 [XVII]. (Plácido, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 2.1)

Podemos observar o mesmo tipo de recorte que se utilizava na época e que podemos ver no tipo de tecido e feitiço. (Carina, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Vê-se que é uma roupa forte e robusta (dura) que levou muitos golpes pelos buracos que observamos, era usado por baixo da armadura. Estava na moda também, é muito nobre. (Alberto, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 2.2)

Durante a Idade Média sim, seria um local para ajudar e tratar todos os pobres e quem precisasse de ajuda, agora longe do resto da sociedade é um albergue. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 3.1)

Terá sido sempre a mesma, porque desde que apareceu a Peste Negra apareceram vários hospitais no país para curar estas doenças raras, mas quando já tinha acabado este edifício ainda continuou a ter a mesma função para melhorar as condições de vida dos pobres e curar os doentes, sendo esta a sua profissão com o objetivo de pôr as pessoas num melhor estado. (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 3.1)

Até hoje não, porque agora já está desativado, agora é património da cidade e monumento para turistas. (Leonel, 7º ano, 13 anos, Questão 5.1)

Sim, mais recentemente existiu neste local uma outra fábrica de curtumes. (Augusta, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 5.1)

As conjecturas levantadas por alguns alunos indicaram a relação com o contexto social em que inserem as fontes patrimoniais:

Qual seria o espírito que os costureiros tinham no momento em que fizeram o loudel? (Vasco, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Gostaria de saber se o rei tinha alguma armadura especial, ou se usava a mesma que os soldados. (Daniel, 10º ano - Hist.A, 18 anos, Questão 2.4)

De que forma o fabrico de peles contribuía para a sociedade? (Daniel, 10º ano - Hist.A, 18 anos, Questão 5.3)

Não [teve sempre a mesma função], pois só foi um hospital desde 1315 de acordo com as fontes escritas, provavelmente foi uma sapataria por causa dos seus fundadores. (Alexandra, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 3.1)

Acho que sim, pois estes “tanques” são bastante fundos, por isso devem ser utilizados somente para esse uso pois devia ter também um cheiro bastante intenso e não servia para outro serviço. (Romeu, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.1)

Problematização

Inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas.

As respostas de um pequeno grupo de alunos revelaram inferências pessoais problematizadoras, questionando e fazendo conjecturas sobre o contexto em termos de relações temporais:

O Albergue foi construído antes desta casa, mas diz-se que esta casa é a casa mais antiga de Guimarães. Ganhou um prémio por essa causa. (Ivone, 7º ano, 12 anos, Questão 4)

Sim, talvez, ou talvez não, porque nesse tempo a função era essa, mas se recuássemos mais talvez não servisse para isso; agora por exemplo, não está com tábuas por cima porque se calhar houve outra função. (Palmira, 7º ano, 12 anos, Questão 5.1)

Porque já não se usa este método? Porque não dão tanto valor a este sítio interessante? (Marlene, 7º ano, 12 anos, Questão 5.3)

Outras respostas revelaram inferências pessoais problematizadoras, questionando a evidência com base no cruzamento de elementos diversos (políticos, militares, sociais, económicos) de um mesmo contexto ou fazendo conjecturas sobre vários contextos em termos de relações temporais:

O que está exposto pode ter sido usado pelo rei D. João I, mas ninguém sabe se é verdade. (Conceição, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Posso saber que é uma peça muito frágil, está rompida, mas eu acho que este poderá não ser o loudel de D. João I. (Patrício, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

Nota-se que o tecido é antigo, é provavelmente macio, já que servia para proteger do peso da armadura; o sítio onde está colocado o loudel está pouco iluminado, devido ao facto do tecido, como é antigo, se poder estragar. (Vasco, 7º ano, 12 anos, Questão 2.2)

A roupa parece estar remendada talvez por ter sido restaurada, mas pode também ser feitos da própria roupa, ou golpes da batalha. A roupa parece ser confortável e parece que protege bem o corpo dos golpes. O loudel está numa vitrina com pouca luz para não danificar o tecido. (Mara, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 2.2)

Porque pensaram em fazer uma praça em memória da guerra? (Marlene, 7º ano, 12 anos, Questão 1.3)

Se era para uma guerra, porquê ser recortado aos triângulos? (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Tem sangue no vestido? O vestido está roto, é por causa da batalha ou dos anos que foram passando? (Palmira, 7º ano, 12 anos, Questão 2.4)

Que materiais hospitalares utilizavam neste hospital? Que necessidades passavam? Iam para a guerra ajudar os cavaleiros e o rei? (Alexandra, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 3.3)

Outro grupo restrito de respostas mostrou inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto, considerando possibilidades e relacionando passado-presente-futuro:

O que era para o povo daquela época uma igreja, pois se a construiu e não um centro comercial? Agora seria. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 1.3)

O Loudel era uma peça usada só por reis ou oficiais, um mero soldado podia usufruir desse tipo de armamento? (Rafael, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 2.4)

Como a população vivia com tais acontecimentos? Quais as dificuldades? O que melhorou depois destes acontecimentos? (Alexandra, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 1.3)

Em síntese, relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação. Nas suas respostas predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjecturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano.

No entanto, diversos alunos indicaram já a possibilidade de lidarem com as fontes como evidência, interpretando-as em contexto a partir de um quadro analítico – descrição de mudanças, questionamento, formulação de conjecturas – e revelaram inferências pessoais com base em conhecimentos prévios relacionados com o contexto. As conjecturas levantadas por vários alunos mostraram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais, partindo da contextualização para a consideração da evidência histórica.

Um número mais reduzido de alunos, sobretudo do 10º ano, revelou um pensamento histórico mais elaborado ao realizar inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas.

2. Consciência histórica

Concepções de alunos relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente.

Tipos de compreensão que os alunos revelaram acerca do significado do património no passado e no presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, em termos de **significância social** – compreensão das ações humanas no passado – e de **significância pessoal** – ideias acerca da relação passado-presente quanto a características sociais, económicas e culturais.

Consciência a-histórica

A um nível menos elaborado, algumas respostas não fazem alusão a qualquer tipo de significância ou apresentam ideias vagas ou estereótipos:

A importância para aqueles que construíram é pegar num excerto de um texto e elaborar um trabalho em pedra. (Alcina, 7º ano, 13 anos, Questão 1.2a)

Transmitir uma mensagem, ou os seus pensamentos. Talvez não consigamos perceber o que eles queriam transmitir. (Adelina, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2 a/b)

Salvar pessoas e proteger a Santa Maria. (Bento, 10º ano - Hist.A, 17 anos, Questão 3.2a)

Era retirar a gordura das roupas. Para vermos como tratavam as suas coisas. (Amparo, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2 a/b)

Para lavarem as suas roupas. Para nós também podermos lavar a roupa. (Januário, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2 a/b)

Interessante, bonita. Andamos muito. (Plínio, 7º ano, 13 anos, Questão 6)

Não terá influenciado. (Josefa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Consciência de um passado fixo

As atitudes das pessoas do passado são avaliadas à luz de valores do presente. O passado, em termos genéricos, é visto como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos. O passado é concebido à imagem do presente para simples conhecimento.

Um número elevado de respostas mostrou, a par do vínculo à informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, de presentismo⁸⁶ quer em termos de significância social quer no que respeita à significância pessoal, expressando ideias de progresso linear de senso comum. A um nível básico em termos de consciência histórica constata-se a ideia de um défice, frequentemente do passado, em termos tecnológicos e noutras áreas, ou a sua valorização pelas semelhanças com o presente:

Sim, porque é muito antiga e hoje em dia ninguém veste nada assim. (Rute, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 2.3b)

Sim, pois o loudel é feio e vê-se que é antiquado. (Tatiana, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 2.3b)

Era importante religiosamente. Acho que sim, porque naquela época as pessoas rezavam muito. (Pascoal, 7º ano, 13 anos, Questão 3.2 a/b)

Para ajudar as outras pessoas curando e hospedando. Foi construído numa época em que não havia hospitais. (Joel, 7º ano, 12 anos, Questão 3.2 a/b)

⁸⁶ Designação atribuída a esta categoria no estudo piloto.

Para tirar a gordura das peles dos animais. Era uma época em que não existia matéria-prima para o fabrico de roupa. (Deolinda, 7º ano, 13 anos, Questão 5.2 a/b)

Cuidar das peles. Porque não tinham os mesmos meios [que nós temos]. (Sónia, 10º ano - HCA, 18 anos, Questão 5.2 a/b)

Era o seu ganha-pão e servia como vencimento. (Rute, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 5.2a)

Não influenciou nada, porque eles quiseram desenvolver novas técnicas de aprendizagem para saber coisas boas e novas. (Alcina, 7º ano, 13 anos, Questão 6)

Eram vidas interessantes, mas eram antigas. (Fábio, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Querem conservar tudo o que é antigo, e melhorar assim o que está mal e o que estava mal na Antiguidade. (Fausto, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 6)

Outras respostas mostraram concepções do passado como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos ou ações perenes que as fontes patrimoniais materializam e testemunham:

É importante, porque também comprova esta vitória dos finais do século XIV e o sentimento. Vemos que a palavra valia muito e ele como venceu a batalha de Aljubarrota fez esta obra. (Alberto, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 1.2 a/b)

É importante pois este monumento vai-nos transmitir a época e o significado desta batalha. (Eva, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 1.2b)

A importância era que se podia cuidar das pessoas. Conseguimos saber que naquele tempo também já havia o voluntariado para ajudar as pessoas mais desprivilegiadas. (Ramiro, 7º ano, 12 anos, Questão 3.2 a/b)

Acolher peregrinos, pessoas pobres, pessoas que queriam cumprir promessas. Sim, pois ainda nós fazemos isso. (Plácido, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 3.2 a/b)

Eu acho que as atividades de antigamente contribuem para o presente, pois hoje ainda usamos essas técnicas. (Amparo, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Sem dúvida, as construções que ainda hoje existem. (Vanessa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Q6)

A maioria das respostas revelou que os alunos salientam o conhecimento (saber, conhecer, aprender), em termos de significância social e, principalmente, em termos pessoais, baseando-se essencialmente na informação⁸⁷ escrita disponível ou observada:

Para ficar registado alguns momentos ou acontecimentos importantes. (Bianca, 7º ano, 13 anos, Questão 1.2a)

A lápide contém informações que nos informam sobre aquela época, diz-nos o que aconteceu naquele tempo. (Mara, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 1.2b)

⁸⁷ Salientam o seu uso como fonte de informação, "razão comum aos aprendizes que estão inclinados a trabalhar com critérios de quantidade de informação quando avaliam o estatuto das fontes" (VanSledright e Afflerbach (2005, p. 12)

Este loudel protegia os guerreiros do escudo duro que magoava. Só [compreendemos] se lermos a identificação. (Irene, 7º ano, 12 anos, Questão 2.3 a/b)

Dá-nos a informação de que foi utilizado nomeadamente na batalha de Aljubarrota, como meio de proteção. (Vanessa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 2.3b)

É para contar uma história que se passou, porque tudo tem histórias, causas das coisas. É importante para conhecermos as coisas do passado, a história desta capela. (Simone, 7º ano, 13 anos, Questão 3.2 a/b)

Ajudar os pobres. Sim, pois a data está evidenciada na placa. (Jonas, 10º ano - Hist.A, 18 anos, Questão 3.2 a/b)

Era importante pois servia para ajudar os mais necessitados. Eu não consigo perceber a época exata. (Sílvia, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 3.2a/b)

Não vejo muitas referências que possamos identificar. Será preciso conhecer bem o local. (Vicente, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.2b)

Achei esta visita muito interessante. Nestes 12 anos ainda não conheço a cidade onde nasci, aprendi muito, e saber também que a partir daqueles monumentos se formou a nossa era. (Palmira, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Acerca da vida em Guimarães nos séculos XIV-XV sei muito pouco e, honestamente, não consigo compreender como as pessoas viveriam nesse período na nossa cidade. Por isso, e lamentando, penso que teria de estudar esta matéria antes de responder a esta pergunta. (Augusta, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Consciência de um passado simbólico

A forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional.

Diversas respostas indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local menos ou mais acentuado. Alguns alunos centraram-se na valorização do património como evocação de acontecimentos emblemáticos de um passado ‘dourado’ – revelando semelhanças com a consciência de tipo tradicional de (Rüsen, 2004) e a consciência de tipo monumental (Seixas e Clark, 2004) – que as fontes patrimoniais materializam, dando consistência à identidade local:

Acho que influenciou porque o artesanato, a escultura, a arquitetura, etc... tem tudo a ver com o nosso passado maravilhoso, e acho que as pessoas olham sempre para o passado. (Irene, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Mostrarem a sua obra monumental e homenagearem Nossa Senhora da Oliveira. Devido a ser uma “época de ouro” a nível da nossa população e mostrar mais tarde à humanidade isso mesmo. (Vicente, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 1.2 a/b)

A vida em Guimarães nos séculos XIV-XV marcou muito os vimaranenses, influenciou muito na vida que levamos hoje. É uma cidade linda e única e todos os vimaranenses orgulham-se da sua cidade. Guimarães o berço de Portugal. (Joaquim, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 6)

Todos os aspetos terão influenciado a história de Guimarães. Os seus habitantes orgulham-se do passado da sua cidade pois costuma-se dizer que Guimarães é uma cidade histórica. (Bento, 10º ano - Hist.A, 17 anos, Questão 6)

É importante saber o que fomos e porque fomos. E há tantas migalhas de história em Guimarães pelo chão. Tudo isto é importante, não é por acaso que Guimarães vai ser Capital Europeia da Cultura. Durante muitos anos Guimarães foi o princípio dos princípios de Portugal. Para mim, Guimarães tem duas faces, a atual que eu detesto e a antiga – que eu adoro. Tenho imensa pena de não me lembrar de qualquer uma reencarnação minha que vivesse aqui. Devia ser um desastre humanitário, mas deveria ser um livro histórico maravilhoso. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Q6)

Guimarães é uma cidade histórica, já por isso em 2012 terá o mérito de ser a Capital Europeia da Cultura. Esta cidade foi muito importante na Idade Média, até porque aqui “Nasceu Portugal”, estes dados históricos têm influência no quotidiano da população nos dias de hoje na medida em que promovem o interesse das pessoas em relação ao passado da cidade, sendo uma mais-valia para a cultura de cada um de nós. Guimarães também é uma cidade turística, não só pela sua beleza, mas também por este maravilhoso património histórico. (Adelaide, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Q6)

Noutras respostas, os alunos defenderam a preservação do património como forma de dar continuidade ao passado, referindo-se aos antepassados como modelo para o presente, o que parece corresponder a uma consciência de tipo exemplar (Rüsen, 2004) ou de tipo antiquário (Seixas e Clark, 2004), nomeadamente em termos da significância pessoal atribuída às fontes patrimoniais, exprimindo uma relação emocional entre identidade e património local:

Pessoas que importaram no século XIV e construíram o monumento na cidade onde nasceu Portugal. (Gil, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2a)

O local foi muito bem construído e durou muito tempo, e foi importante para os trabalhadores que nele trabalhavam porque lhes simbolizava a força dos seus antepassados. (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 5.2a)

Influencia o turismo, na importância da história. Também dá muito mais saber à comunidade de Guimarães e ainda ganhamos prémios a nível mundial, ficamos muito mais conhecidos. (Marlene, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Eles influenciaram-nos no modo de vida e na nossa cultura. Ensinar-nos muitas coisas importantes da vida. Eu adoro Guimarães. (Mateus, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Acho que os habitantes têm orgulho no património que têm e que o querem preservar ao máximo, mas há alguns que não respeitam isso, vandalizando-o. (Justino, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 6)

Acho que os habitantes do presente têm a cidade de Guimarães como sua maior influência, para eles a história de Guimarães é muito importante, são capazes de a defenderem por tudo e por nada. É bom saber que a cidade onde nasceu Portugal é, sem dúvida, uma história viva. Não fazia ideia de que existiam mínimos pormenores que só em Guimarães existem. (Amélia, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 6)

Os vimaranenses devem sentir-se bastante orgulhosos pois Guimarães é uma bela cidade, tem uma história bonita. A cultura que vem do passado é uma ajuda para os povos, para influenciar o seu quotidiano. (Marina, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Um número expressivo de respostas, baseando-se na informação disponível em termos de significância social, reconheceu o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional. Revelaram também uma conceção do passado como 'lição' ao referir-se aos antepassados como modelo para o presente:

Para honrar a sua vitória na Batalha de Aljubarrota. Sim, porque ao sabermos a vitória naquele século, podemos honrar Portugal. (Amparo, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2 a/b)

A importância desta lápide é que representa um momento de vitória para os portugueses, para Portugal, esta lápide recorda isso às pessoas. (Irene, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2a)

Marcava um período de vitória dos Portugueses contra os Castelhanos. (David, 10º ano - Hist.A, 17 anos, Questão 1.2a)

É um símbolo de uma vitória numa batalha, a de Aljubarrota. Orgulho nacional. (Justino, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 1.2 a/b)

Foi muito importante pois demonstraram a sua grande vitória na batalha. Eles quiseram que as gerações futuras soubessem que nós vencemos a batalha, o que é muito importante para nós hoje em dia. (Silvana, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 1.2 a/b)

Sim, foi uma época muito importante para os Portugueses, foi uma batalha conquistada, uma vitória nossa. (Marina, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 1.2b)

Teve importância porque é uma obra que dá glória aos Portugueses e claro àqueles que a construíram. (Alzira, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 1.2a)

A sua importância para os que o construíram é honrar e glorificar as vitórias portuguesas. (Sílvia, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 1.2a)

Para entendermos o sacrifício dos nossos antepassados pela nossa nação. (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 2.3b)

No séc. XIV, a Batalha de Aljubarrota foi decisiva para o povo vimaranense, pois com essa batalha ganharam independência e se a perdessem iam estar sob o poder dos Espanhóis. Quanto à Albergaria, a sua função era muito útil pois ajudava as pessoas mais necessitadas na sua vida, e encaminhava-os na sua vida profissional. Voltando à batalha de Aljubarrota, com o lodel, D. João I defendeu com "unhas e dentes" a independência de Portugal, influenciando na vida das pessoas vimaranenses, mais uma vez. (Romeu, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 6)

Consciência histórica emergente

A relação passado-presente é compreendida de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconômicas associadas ao passado ou ao presente, embora se proceda à sua contextualização revelando uma orientação temporal emergente.

Diversos alunos mostraram conhecer conceitos de função e de mudança⁸⁸, mas focalizaram no presente a justificação da mudança ou permanência de função dos edifícios e locais; expressaram ideias de continuidade ou de causa/consequência ainda ligadas a uma noção de progresso linear:

Compreendemos porque naquela altura isto era normal, as batalhas e conquistas, e com isto hoje temos o território, e não vivemos num mundo igual hoje em dia. (Alberto, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 2.3b)

A sua importância era ajudar os outros que não tinham condições. Naquela época as pessoas ajudavam-se umas às outras, mas agora não. (Amparo, 7º ano, 12 anos, Questão 3.2a/b)

Foi importante para os que o construíram porque ajudava a cuidar dos doentes e pobres da cidade. Porque notamos que era daquela época pois hoje em dia as coisas funcionam de maneira diferente. (Daniela, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 3.2 a/b)

Acolher quem não tinha possibilidades de vida. Para a nossa cultura, estudamos a origem do nosso dia-a-dia, pois a partir daqui deu origem ao nosso hospital. (Palmira, 7º ano, 12 anos, Questão 3.2 a/b)

Ajuda a perceber como era a vida no passado e como era exercida. Ajuda-nos a evoluir e a tirarmos conclusões de como a vida era mais difícil. Foi uma sensação visualizar a casa que estava em ruínas e ver o material que era usado. (Ariana, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Sim, porque a cidade ainda tem edifícios dessa época e isso contribuiu para atração turística. Também tentam reconstruir a antiguidade para embelezar a cidade. (Filomena, 7º ano, 13 anos, Questão 6)

Influenciaram ao ponto de terem existido mais facilidades na vida das pessoas. Marcou, porque houve vários aspetos como por exemplo, as hospedagens. Tudo melhorou a vida dos Portugueses, agora as coisas do passado estão todas melhoradas e renovadas (as casas, hospedarias). (Joel, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Penso que terão sido diversos aspetos, mas não consigo especificar quais. Hoje em dia existem indústrias, mais higiene nos locais públicos e privados, tendo a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV influenciado a atual talvez até para melhor. (Rute, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Acho que nos ajudou a desenvolver novas técnicas e a compreender que nestas épocas a vida era difícil, mas tinha histórias muito interessantes. (Conceição, 7º ano, 12 anos, Q6)

A vitória da batalha de Aljubarrota influenciou a vida dos habitantes no presente, pois trouxe a independência para este povo. Aquilo que era feito no passado teve uma grande influência para as profissões e para as vidas das pessoas. Todos os aspetos da história tiveram influência nos dias de hoje, por isso Guimarães é património nacional e todos tentam preservar a cidade. (Mara, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 6)

⁸⁸ A noção de mudança como desenvolvimento é já um nível de compreensão relativamente elevado (Lee, 2002).

Um número considerável de respostas pareceu revelar uma consciência histórica emergente em termos de significância social e pessoal, ao contextualizar as fontes patrimoniais nomeadamente em termos políticos, sociais e económicos:

Na época em que havia as guerras para independência. (Conceição, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2b)

Era importante para quem o construiu porque marcou a vitória da batalha de Aljubarrota. É importante porque a história da lápide pode demonstrar a mentalidade da época. (Pelaio, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 1.2 a/b)

Deixar a sua marca, saber que fizeram algo importante e que perdurará no tempo. Contextualizar no geral, interesses e mentalidades da época. (Luísa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 1.2 a/b)

Sim, ao fazermos a correspondência com o lodel à lápide, também podemos saber através do estilo. (Vasco, 7º ano, 12 anos, Questão 2.3b)

Saber como os guerreiros se vestiam naquela época. (Irina, 7º ano, 13 anos, Questão 2.3b)

Monumento importante para a época e pessoas que visitavam a cidade. Saber a sua importância naquela época e arquitetura do séc. XIV. (Gil, 7º ano, 12 anos, Questão 3.2 a/b)

Naquela época é normal ter construído este edifício por causa de muitas doenças como a Peste Negra. (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 3.2b)

Talvez servisse para ajudar as pessoas mais carenciadas, uma vez que se situava junto da igreja. Era uma época de guerra, era necessário este tipo de serviços para ajudar as pessoas. (Adelaide, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 3.2 a/b)

Foi construído para os seus fundadores, dois sapateiros, usarem as peles no seu trabalho, suponho eu. (Augusta, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 5.2a)

Era importante para os sapateiros pois eram cavidades onde se curtiavam as peles para depois serem utilizadas para o trabalho destes. (Mara, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.2a)

Noutras respostas, embora o sentido relacional entre o passado e o presente pareça ainda linear (mudança/permanência), surgiram indícios de uma perceção de diferentes ritmos de mudança:

As atividades ajudaram a definir o passado de Guimarães, a cidade, a indústria, os costumes. A indústria de Guimarães foi muito influenciada e contribuiu para o presente. Foram importantes para saber a história e contribuem para a importância de Guimarães como cidade. (Flora, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

Os métodos antigos ajudaram a desenvolver novas técnicas e a perceber como é que eram as suas vidas no passado. Os habitantes puderam também adquirir conhecimentos culturais sobre a vida em Guimarães. (Pascoal, 7º ano, 13 anos, Questão 6)

Antigamente era útil para o uso diário e agora é utilizado para nossa observação, para vermos e compreendermos as coisas que antigamente serviam para o dia-a-dia. Antes as pessoas trabalhavam mais em coisas precisas para a humanidade, coisas úteis para todos, e agora há menos trabalho para as pessoas e ajudamo-nos menos uns aos outros. (Bianca, 7º ano, 13 anos, Questão 6)

Nós hoje em dia somos muito influenciados pelo passado, as nossas mentes foram evoluindo para melhor e pior. Antes tudo o que era obscuro e sobrenatural, era uma coisa do outro mundo, a mente deles era muito fértil. Antigamente eles não eram muito realistas e escreviam coisas completamente diferentes de hoje. (Patrício, 7º ano, 12 anos, Questão 6)

A vida do passado, séc. XIV-XV, em Guimarães era bem diferente. Porém, antigamente já os têxteis eram característicos desta região. Guimarães foi uma cidade de extrema importância em Portugal e isso influenciou para o facto de a nossa cidade seja uma cidade cheia de cultura – Capital Europeia da Cultura 2012. (Fernando, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

A vida em Guimarães nos séculos XIV-XV influenciou a vida dos seus habitantes, pois as técnicas, os seus instrumentos, objetos usados naquela época ainda hoje se utilizam, as casas modelavam-se às ruas, o que ainda hoje se utiliza. (Constança, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

A vida em Guimarães nos séculos XIV-XV era diferente da vida que nós temos atualmente. Mas sem a experiência do povo que viveu nesse tempo nós não saberíamos algumas das coisas que sabemos hoje e não teríamos tantos monumentos na cidade. (Sílvia, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Consciência histórica explícita

O sentido relacional entre passado, presente e futuro revela a utilização de noções de mudança e permanência como formas de conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo, e a interpretação das fontes patrimoniais tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação como essenciais à compreensão histórica.

Algumas respostas apresentaram uma justificação de tipo histórico com base na relação de contextos social, económico, político, religioso e cultural, reconhecendo a dualidade mudança e permanência na relação passado-presente-futuro, em termos de significância social e pessoal:

A Batalha de Aljubarrota foi importante para não passarmos a ser Espanhóis novamente. A mentalidade é diferente da atualidade. As profissões eram parecidas. (Pelaio, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 6)

Penso que é muito diferente da vida atual, em termos de espaços e mentalidades. No entanto ainda é possível, felizmente através dessas construções que nos refletem e fazem-nos “viajar no tempo” até à época. Mas penso que algumas pessoas, sobretudo os mais idosos cá da zona ainda têm um pouco de mentalidade relacionada às antigas tradições, mas para isso, no entanto, há as festas da cidade que muitas vezes nem sabemos porque são e vêm do passado. É uma pergunta que tem muito que se lhe diga. (Vicente, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 6)

Devido aos rastros deixados pelos antepassados; a cidade de Guimarães passou a ser construída conforme as zonas habitadas, mantendo no entanto importantes rastros que nos ajudam a perceber o funcionamento da vida em Guimarães nos séculos XIV-XV. Fica também a ideia que a vida em Guimarães era já bastante organizada. (Daniel, 10º ano - Hist.A, 18 anos, Questão 6)

Os Vimaranenses atualmente orgulham-se muito do passado, da carga histórica que Guimarães acarreta. Espaços que foram construídos nessa altura são ainda hoje utilizados para a mesma função ou outra. (Eva, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Influenciou pois a cultura, tudo o que era usado antigamente, fica para o futuro, muitas das vezes inova-se mas nem sempre, nesse caso as técnicas que se usaram ainda se usam atualmente. Relativamente à cultura, a cultura antiga é rica em informação e como tal é muito interessante e usada no presente. (Marco, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Tendo em conta a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, os aspetos dessa história que influenciaram a vida dos seus habitantes no presente foram: a muralha que defendia a cidade deixou depois de ser para proteção; a antiga albergaria e hospital ajudou na melhoria dos tratamentos de saúde e dos idosos. (Daniela, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 6)

Um grupo restrito de respostas apresentou uma justificação histórica com base no contexto social, económico, político e cultural do passado, revelando uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais ao reconhecer a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica:

A importância para quem o construiu foi a segurança e a paz sem a ameaça de uma guerra ou da falta de independência. Estilo gótico, por isso foi há muito tempo pois foi este o segundo estilo que aprendi. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2 a/b)

A importância é que assim conseguimos saber o culto que eles tinham pelos santos. (Ramiro, 7º ano, 12 anos, Questão 1.2a)

Esta época foi marcada sobretudo pela religião, daí criarem-se igrejas em honra de feitos gloriosos de Portugal. (Adelaide, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 1.2a)

Foi feito em honra da vitória de Aljubarrota e é um monumento criado por causa da influência de Nossa Sra. da Oliveira na vitória. Eram muito ligados à religião e a crença fez com que eles construíssem a igreja. (Rafael, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 1.2 a/b)

Atos de solidariedade são sempre importantes, talvez com o objetivo de ajudar para “entrar no céu”, o que era o mais importante na época (religião). (Luísa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 3.2a)

Estatuto social. Só as pessoas mais importantes a usaram. (Fausto, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 2.3 a/b)

Servia de proteção e prestígio. Para sabermos a forma como eles se vestiam nas batalhas. (Júlio, 10º ano - HCA, 17 anos, Questão 2.3 a/b)

A sua função: era muito utilizado no dia-a-dia, até porque o couro era um bem material caro e dava-lhes dinheiro. O trabalho: muito cedo se trabalhava e trabalhos pesados por vezes. (Alberto, 10º ano - HCA, 15 anos, Questão 5.2 a/b)

Por fim, outro grupo restrito de respostas revelou consciência histórica explícita no reconhecimento de diversidade na mudança relativamente a características socioeconómicas e ao uso ou função das fontes patrimoniais no passado e no presente. Considerou esse diálogo relacional com base no conhecimento histórico, aplicando, nalguns casos, conceitos próprios da metodologia da História. Na interpretação que fizeram das fontes patrimoniais, estes alunos tiveram em atenção os contextos social, económico, político e cultural em termos de orientação temporal, aproximando-se de uma “consciência de tipo ontogenético” (Rüsen, 2004):

Sentem-se homenageados por D. João I ter escolhido a Virgem de Oliveira para o ajudar na batalha. Podemos nos situar espacialmente e temporalmente; com esta obra podemos ficar a saber quais eram as ideias desse tempo, como era importante a vocação por santos. (Amélia, 10º ano - HCA, 16 anos, Questão 1.2 a/b)

A linguagem, a escrita e as situações de guerra que Portugal defrontava; consegue situar-nos no tempo e no espaço e qual a importância de tais acontecimentos. (Alexandra, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 1.2b)

A importância era para terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Questão 5.2 a/b)

Serviam para comércio e provavelmente para sustentar algumas famílias. Sim, devido à carta de foral escrita pelo Conde D. Henrique no século XII. (Adelaide, 10º ano - Hist.A, 16 anos, Questão 5.2 a/b)

Penso que na maioria das vezes não nos damos conta da História que a nossa cidade tem. Tantos aspetos que podem ser reconhecidos e aprofundados. Neste percurso vimos construções na cidade, como as casas, orgulho nas construções (lápide), atividades económicas que sempre caracterizaram a cidade e “simples” objetos de proteção. Várias coisas de que nos vamos apercebendo e que tornam esta cidade o que ela é, um centro de cultura para ser explorado por grande parte da população, se não por toda. (Luísa, 10º ano - Hist.A, 15 anos, Questão 6)

Relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, em termos de significância social e de significância pessoal, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento.

Diversos alunos compreenderam a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional: algumas respostas indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico, revelando um sentido de identidade local menos ou mais acentuado, ligado a uma valorização do património como evocação de acontecimentos emblemáticos de um passado ‘dourado’ ou à

preservação do património como forma de dar continuidade ao passado que constitui um modelo para o presente; outras respostas reconheceram o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional, revelando também uma conceção do passado como 'lição'.

Um número significativo de respostas de alunos do 10º ano, mas também do 7º ano, revelaram uma compreensão da relação passado-presente de forma linear relativamente ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora tenham procedido à sua contextualização em termos sociais e económicos, revelando uma orientação temporal emergente.

Um grupo mais restrito de alunos, sobretudo do 10º ano, mostrou um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, utilizando noções de mudança e permanência para conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo, e a interpretação das fontes patrimoniais tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação. Alguns alunos revelaram uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica e aplicando, nalguns casos, conceitos próprios da metodologia da História.

Os dados das **entrevistas** de seguimento (a 33 dos 87 alunos participantes no estudo principal) foram analisados com base nas mesmas categorias usadas para os dados das respostas escritas, uma vez que as questões colocadas incidiram sobre as respostas dos alunos nas tarefas escritas do guião-questionário. Pretendeu-se conhecer as oscilações ou estabilidades conceptuais em diferentes contextos de recolha de dados.

Grande parte dos alunos entrevistados revelou ideias idênticas às das respostas escritas, nas suas justificações e clarificações, confirmando os níveis conceptuais anteriormente observados. No entanto, alguns alunos, quer do 7º ano quer do 10º ano, em situação de interação com a investigadora, revelaram uma progressão em termos conceptuais, como mostram os exemplos a seguir apresentados.

A Irene (12 anos), do 7º ano, que na resposta escrita à questão 1.3 [*Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?*] tinha questionado acerca de um detalhe observado na fachada da igreja de N. Sra. da Oliveira, na entrevista problematizou o seu significado:

Inv.⁸⁹ Na questão 1.3, uma das tuas perguntas é “O que representam os anjos?” que estão acima da lápide, na igreja. Tens alguma possibilidade de resposta para a tua pergunta?

Irene - Talvez estivesse relacionado com a igreja... não sei.

Inv. Eles seguram o quê?

Irene - Um brasão e uma coroa, acho eu.

Inv. E o que é que esse brasão representa?

Irene - Portugal.

Inv. E a coroa?

Irene - Os reis... Talvez os anjos queira significar que estão a guardar Portugal... a manter a memória e ao mesmo tempo a guardavam.

O Gil (12 anos), do 7º ano, na resposta escrita à questão 5.2 a) [*Qual a sua importância para aqueles que o construíram/usaram?*] tinha atribuído simbolismo ao local observado, os tanques e curtumes da ‘Zona de Couros’, mas na entrevista, para além de contextualizar no passado e no presente a função do local, alargou o âmbito de possibilidades na sua inferência acerca dos vestígios do passado:

Inv. Na resposta à questão 5.2 a) dizes que as pessoas trabalhavam num sítio que era importante para a cultura de Guimarães... naquela altura?

Gil - Não...

Inv. É o teu ponto de vista, agora?

Gil - Sim, porque continua a ser um sítio importante, dá para saber a história do que se passou aqui e acho que a cidade continua com aquilo para saber, para os moradores de hoje saberem o que se tinha passado naquele século.

Inv. E para os que aqui viviam e trabalhavam?

Gil - Acho que também foi importante... porque era o trabalho deles. Era um trabalho importante em Guimarães... curtir peles. Era o único sítio, se calhar, onde faziam isto com as peles...

Inv. E essas peles tinham alguma utilidade?

Gil - Tinham... tapar janelas... fazer também sapatos de pele. Na altura era tudo assim o que se chama caseiros, eram feitos à mão.

A Ivone (12 anos), do 7º ano, que na resposta escrita à questão 2.1 [*Compara este objeto com o observaste anteriormente*] tinha centrado em detalhes concretos a distinção entre as lápides, na entrevista problematizou acerca da conservação dos vestígios patrimoniais e a sua relação com o estudo da História:

Inv. Na resposta à questão 2.1 dizes que o objeto [lápide] que está guardado, está mais degradado do que o que vimos anteriormente, ou seja o de fora, e por isso parece mais antigo. Estar mais degradado é sinónimo de mais antigo?

⁸⁹ Investigadora.

Ivone - Sim, mesmo estando dentro parece mais degradado e mais antigo, mas consegue-se ler melhor e compreender melhor o que está lá escrito, do que o que está lá fora. Mesmo assim, o que está lá fora parece que foi reconstruído, porque ainda se encontra em bom estado, talvez melhor do que o que está dentro do edifício.

Inv. E achas que o que está lá fora é tão antigo em termos de colocação, ou mais recente que o que está dentro?

Ivone - Talvez seja mais recente. Penso que talvez tenham tirado a pedra que está dentro do edifício, guardado lá, e tenham feito a reconstituição.

Inv. Há quanto tempo estará lá?

Ivone - Não sei, a partir do momento em que se interessaram mais pela história, e tentaram descobrir mais sobre a história de Portugal e de Guimarães.

Também a Isaura, (12 anos), do 7º ano, que na resposta escrita à questão 2.3 b) [*Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi usado?*] já tinha contextualizado o objeto observado – o *loudel* exposto no Museu de Alberto Sampaio –, na entrevista problematizou a função de algumas características do mesmo objeto no contexto em que teria sido produzido/utilizado, relacionando com os seus conhecimentos prévios:

Inv. Na resposta à questão 2.3 b), dizes “Sim, a época de Aljubarrota”. Porquê?

Isaura - Bem, na época da batalha de Aljubarrota, foi que nós já percebemos quando é que foi usado. Mas a importância dele para hoje estudarmos, acho que é uma espécie... é uma prova de que existiu e quando foi... e porquê. Porque era para proteger dos golpes dos inimigos e da armadura que era pesada. E depois, uma coisa que eu achei engraçada foi que ele, em baixo, era uma espécie de triângulos e era um rebordo interessante, mesmo para uma guerra. Aquilo devia ser mais... o que devia estar mais em causa era a proteção.

Inv. Achas que aquilo tinha algum efeito?

Isaura - Provavelmente, isto foi o que eu pensei, teria um efeito de mais volume... Eu aprendi isso, quer dizer, não foi bem isso, mas uma amiga minha ensinou-me que encolhendo os cantos das coisas elas armam... não sei.

O Patrício (12 anos), do 7º ano, que na resposta escrita à questão 1.2 b) [*Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi construído?*] tinha revelado uma consciência histórica emergente, em termos de significância pessoal e social do objeto observado – a lápide na fachada da igreja de N. Sra. da Oliveira –, revelou ideias ainda mais sofisticadas em termos de historicidade das fontes, dado que pareceu conceber a mudança não simplesmente como uma explosão aleatória de acontecimentos, mas como diferença historicamente significativa entre momentos no tempo (Shemilt, 1980; Lee, 2002):

Inv. Dizes na resposta à questão 1.2 b) que é “para nós compreendermos e tentar interligar os factos, para entender tudo o que observamos”..., que factos podes interligar?

Patrício - Eu acho que em cada coisa que nós fazemos tem que haver sempre um significado e que a escritura que tinha neste monumento tinha a ver com o que se estava a passar antigamente. Este edifício, para além dessas escrituras tinha imagens... tudo tem um significado... Nós neste edifício temos imagens e escritas antigas... Todos os pormenores, por mais pequenos que sejam, antigamente tinham significados que agora nós muito provavelmente não entendemos... porque como isto aqui já tem centenas de anos, é quase impossível saber algumas palavras. Isto também não estava no nosso português de hoje em dia, estava num de antigamente.

Inv. Então é como um enigma que vamos tentando decifrar, é isso?

Patrício - Sim, e o que tinha à volta... nessas escrituras tinha palavras latinas, acho eu, e muitas palavras que nós não sabemos.

O mesmo aluno (Patrício, 12 anos, 7º ano), que na resposta escrita à questão 2.2 [*O que podes saber a partir do que observas?*] tinha indiciado uma problematização dos limites da evidência, é um exemplo de que as respostas breves podem esconder, por vezes, um pensamento mais elaborado do que aparentam. Nas justificações agora apresentadas, o aluno salientou a importância da análise crítica das fontes considerando várias possibilidades – indiciando a sua interpretação em termos de evidência histórica –, considerou que o conhecimento histórico não é sinónimo de ‘a verdade’, aplicando conceitos próprios da metodologia da História:

Inv. Quer na resposta à questão 2.2 quer na 2.4 dizes que não podemos afirmar ou poderá não ser o loudel de D. João I. Porque é que dizes isso?

Patrício - Porque, como sabemos, uma guerra é constituída por milhares de homens, e este loudel serve para proteção, por isso... isto aqui é muito vago porque nós não temos a certeza se poderá ser dele, que tem probabilidades muito reduzidas, ou se poderá ser de outro guerreiro que o auxiliou na batalha.

Inv. Em relação ao loudel, continuas com dúvidas...

Patrício - Porque da história antiga de nada temos a certeza, porque é tudo muito relativo, porque ao longo dos tempos, como passaram centenas de anos, alguém poderia ter mudado as coisas, documentos...

Inv. Então não acreditamos em nada do passado?

Patrício - São hipóteses, podemos acreditar ou podemos não acreditar porque os factos..., nada nos garante a 100% o que aconteceu.

Inv. Isso significa que é impossível estudar o passado humano?

Patrício - Não é impossível, podemos estudar o passado humano mas sem termos totais certezas do que acontece.

Inv. Então, o conhecimento histórico significa o quê, para ti?

Patrício - Significa que estamos a evoluir nas descobertas que fizemos antigamente.

A Amélia (16 anos), do 10º ano - História da Cultura e das Artes, que na resposta escrita à questão 5.3 [*Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?*] tinha colocado uma questão acerca de um detalhe observado nos tanques de curtumes, na entrevista justificou a questão colocada com base na relação entre a observação do local e da imagem apresentada no guião-questionário, sugerindo, ainda, possibilidades de resposta:

Inv. Na resposta à questão 5.3, uma dúvida que colocaste era “porque é que os tanques eram cobertos com tábuas?”. Concluiste isso a partir de quê?

Amélia - Acho que era por causa da segurança e dos cheiros.

Inv. Essa terá sido a resposta que pensaste posteriormente. Mas porque é que falas nas tábuas?

Amélia - Porque na imagem... observei e reparei que os tanques estavam cobertos com tábuas.

Inv. Utilizaste também a imagem que aparece no questionário para tirares as tuas conclusões e para fazeres as tuas perguntas? E depois de teres feito, pensaste melhor e concluiste...

Amélia - Que era para segurança porque os homens estavam em cima delas, que era para poderem chegar aos outros tanques.

A Sílvia (15 anos), do 10º ano - História A, que na resposta escrita à questão 3.2 b) [*Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi construído?*] revelara uma consciência de um passado fixo quanto à significância pessoal do edifício observado – o Albergue de S. Crispim – ao procurar conhecer a época exata de construção do edifício, na entrevista, ao clarificar a resposta, revelou já uma consciência histórica emergente na sua tentativa de contextualização do edifício, relacionando as características observadas e os conhecimentos prévios da disciplina de História acerca de estilos artísticos da Idade Média e Idade Moderna na Europa Ocidental:

Inv. Na resposta à questão 3.2 b) dizes que não consegues perceber a época exata. Porquê?

Sílvia - Percebe-se que é de um tempo antigo, mas não dá para... olhando só para o hospital em si, acho que não dá para perceber o tempo em que ele foi construído. Dá para perceber que já é antigo, porque agora temos melhores condições, mas situar num ano... ou se foi na Idade Média, Idade Moderna, não consigo. Eu pelo menos, não consigo perceber essa época, porque não tem... é uma construção simples... mas acho que não se encaixa em nenhuma... não dá para se encaixar na arquitetura do renascimento, ou na arquitetura gótica...

O Vicente (15 anos), do 10º ano - História da Cultura e das Artes, que na resposta escrita à questão 6 [*Tendo em conta o que pensas sobre a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, que aspetos dessa história terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*] tinha atribuído simbolismo aos objetos, edifícios e locais observados, em termos de significância

social, na entrevista revelou uma consciência histórica emergente ao indiciar a possibilidade se contextualizar um edifício em diferentes temporalidades:

Inv. Na resposta à questão 6, dizes “faz-nos viajar no tempo” Porquê?

Vicente - Penso que os monumentos ainda estão bem preservados, que é fácil para nós interpretá-los e ter uma ideia de como eram as coisas na época.

Inv. Essa viagem no passado é uma viagem simbólica?

Vicente, - Sim.

Inv. E se um edifício tiver várias fases, como dizias na resposta anterior?

Vicente - Ai já é mais complicado.

Inv. Mas mesmo assim será possível?

Vicente - Sim, encontra-se sempre alguma coisa que faça parte de cada fase.

A clarificação das respostas escritas, solicitada durante a entrevista, permitiu evidenciar melhor a oscilação do pensamento dos alunos, que num número restrito de casos revelaram um pensamento menos elaborado do que pareciam indiciar nas respostas ao guião-questionário. Por exemplo, a Denise (17 anos), do 10º ano - História da Cultura e das Artes, que na resposta escrita à questão 6 [*Tendo em conta o que pensas sobre a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, que aspetos dessa história terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*] parecera indiciar ideias históricas emergentes relativamente à significância social dos objetos, edifícios e locais observados, na entrevista, revelou uma consciência de um passado simbólico, com características de uma consciência de tipo tradicional (Rüsen, 2004) ou de tipo monumental (Seixas e Clark, 2004; Nemko, 2009), ao considerar que as fontes patrimoniais permitem evocar o passado, sendo a sua expressão material:

Inv. Na resposta à questão 6 dizes que “a cidade mudou muito mas o espírito continua ainda o mesmo”. Porque dizes isso?

Denise - Porque no passado, a cidade era diferente, até agora... o visual é diferente mas o espírito é o mesmo. Quero dizer que as pessoas continuam as mesmas por dentro... Somos diferentes por fora, mas iguais por dentro. É igual na cidade, o visual mudou, é diferente, mas o espírito continua o mesmo.

Inv. E os edifícios antigos que continuam... esses não mudaram, ou mudaram?

Denise - Não... Esses edifícios na antiguidade, na Idade Média eram como se fosse casa para os pobres, tal como para nós nesta Idade. Por exemplo, para nós a casa também é importante, mas neste tempo...; esses edifícios da Idade Média, para nós, agora, são uma recordação do passado e dão-nos a perceber como viviam as pessoas no passado. Podemos olhar para eles... eles viviam assim... a cidade mudou muito, só que esses edifícios antigos também mudaram..., mas quando, por exemplo, nós vamos para dentro de um edifício imaginamos, deixamo-nos levar... Nós podemos recordar o passado e perceber como eles moravam, viviam e tudo.

Noutros casos, a clarificação da resposta escrita, durante a entrevista, permitiu reforçar a integração no nível conceptual anteriormente observado:

A Simone (13 anos), do 7º ano, que na resposta escrita à questão 6 [*Tendo em conta o que pensas sobre a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, que aspetos dessa história terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?*] já tinha revelado uma consciência histórica emergente, revelando um sentido relacional entre o passado e o presente ainda linear (mudança/permanência), na entrevista exprimiu de forma mais clara a perceção de diferentes ritmos de mudança em relação com diferentes contextos sociais e económicos:

Inv. Na resposta à questão 6 dizes que há histórias extraordinárias que não conhecias e que influenciaram muito para a vida agora. Queres dar algum exemplo dessas influências?

Simone - Na pergunta anterior tinha dos sapateiros e isso... Influenciou porque agora é mais avançado mas são sapateiros na mesma.

Inv. E achas que em Guimarães continua a haver muito essa profissão?

Simone - Continua. Há muitas sapatarias... e pertence ao passado. Eu acho que é bom, isso. E influencia muito, porque se não fosse o nosso passado nós não íamos inventar assim sem mais nem menos.

Inv. E mais algum exemplo?

Simone - Talvez as casas... o castelo, por exemplo. O castelo dantes era um castelo e agora é um museu. Influenciou o presente porque ao entrarmos lá conhecemos o passado, como é que eles viviam lá.

Inv. E se ele estivesse todo em ruínas ou já não existisse, tivessem usado a pedra em construções?

Simone - Era mais difícil falarmos sobre isso. Porque nós aqui podemos falar através de livros, através das fotografias, mas é mais importante nós irmos lá e conhecer ao pormenor cada peça, cada coisa, porque ficamos a conhecer mais.

Inv. Achas que os vestígios do passado são importantes? Esquecemos mais facilmente se não tivermos o que ver?

Simone - Sim, eu acho que sim... porque ficamos naquela expectativa de saber o que é que aconteceu, o que é que se terá passado... Eu acho que se pode esquecer, porque já não é tão importante... Eu não me esqueço, porque eu acho interessante a história de Portugal, mas há pessoas que podem esquecer com o tempo.

O Alberto (15 anos), do 10º ano - História da Cultura e das Artes, que na resposta escrita à questão 5.2 b) [*Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi construído/usado?*] revelara uma consciência histórica emergente em termos de significância social e pessoal, ao contextualizar as fontes patrimoniais nomeadamente em termos sociais e económicos, na entrevista esclareceu que a sua inferência se baseara em conhecimentos prévios na disciplina de História, estabelecendo também uma conexão com a fonte iconográfica (fotografia apresentada na introdução à tarefa 5 do guião-questionário) na abordagem da fonte patrimonial:

Inv. Na resposta à questão 5.2 b) dizes que “muito cedo se trabalhava e trabalhos pesados, por vezes”. Dizes isto por causa da imagem, da figura?

Alberto - Não, eu relatei com antigamente, pelo que damos em História e pelo que sabemos, que o trabalho infantil era... existia desde muito cedo... e até pelo que dá para comprovar na imagem pois vemos uma criança a trabalhar.

A Adelaide (16 anos), do 10º ano - História A, que na resposta escrita à questão 5.2 b) *[Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi construído/usado?]* revelou uma consciência histórica explícita quanto à significância pessoal dos objetos e local observados – os tanques de curtumes –, na entrevista, confirmou esse pensamento mais sofisticado ao contextualizar algumas das informações relacionando-as com conhecimentos prévios da disciplina de História, nomeadamente ao esclarecer que estudara a Carta de Foral (de Guimarães) do conde D. Henrique, onde já se fazia referência aos couros tratados e que relacionou com a época de construção dos tanques de curtumes:

Inv. Na resposta à questão 5.2 b) relativa à importância dos tanques de curtumes, dizes que foi devido a uma “carta de foral escrita pelo conde D. Henrique no século XII”. Há uma referência no texto que diz que isto é conhecido desde o século XII, foi por isso que tu referiste esse facto?

Adelaide - Também, mas pelo facto de numa aula de História a professora ter entregado uma ficha formativa onde apresentava uma carta de foral escrita pelo conde D. Henrique, no século XII, que acho que falava sobre os curtumes. Era da permissão para fazer feiras e isso, e fazia referência a... várias peles de animais. Daí eu interpretar que tinha a ver com a época em que foram construídos e usados estes tanques.

Inv. No início?

Adelaide - Exato.

A Luísa (15 anos), do 10º ano - História A, que na resposta escrita à questão 2.3 b) *[Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi usado?]* tinha sido muito concisa, clarificou e justificou as suas ideias na entrevista, confirmando uma consciência histórica explícita ao inserir os acontecimentos e a sua compreensão num contexto, revelando ideias de empatia histórica em relação aos agentes de mudança, valorizando a ação conjunta de indivíduos e menos o papel das realizações individuais na mudança. Esta aluna fez, também, alusão a diferentes graus de significância que um acontecimento pode assumir, dependendo do contexto a partir do qual se analisa, considerando atribuições de significância causal contemporânea (Cercadillo, 2001), ponderando repercussões para as pessoas que o viveram e, até, relativizando a importância do objeto em função da perspetiva passado/presente:

Inv. Na resposta 2.3 b) sobre a sua importância para compreendermos a época referes “os materiais usados, formas de proteção e objetivos”. O que queres dizer aqui com ‘objetivos’?

Luísa - Os objetivos... eu tenho alguns conhecimentos da época... e o objetivo era vencer, vencer a guerra... e tinha a ver com uns territórios... Cumprir com o seu objetivo é aquilo que desejavam... quer dizer, a peça é um bocado banal... o facto de se quererem proteger para cumprirem o que querem, o seu objetivo...

Inv. Estarem protegidos para assim conseguirem enfrentar...

Luísa - O seu inimigo e concretizar o que a sociedade quer, percebe?

Inv. Quer que ele vença a batalha, é?

Luísa - Sim, é isso... Claro que a partir desta peça, normalmente não se punha aqui esta palavra, não sei...

Inv. Tinha uma função, esta peça?

Luísa - Sim, tinha uma função e a partir daí... se não pensarmos só nisso e se formos mais abertos em termos de mentalidade, podemos perceber porque é que eles se queriam proteger e avançar no que queriam, nos seus objetivos, vencer a guerra.

Inv. E isto seria algo só usado nesta guerra, seria específico desta batalha ou por exemplo a nível da Europa?

Luísa - Eu acho que seria a nível da Europa, penso que sim.

Inv. Ou seja, o uso desta peça como proteção é comum a outros reis e outros locais?

Luísa - Sim, acho que sim.

Inv. Foi isso que quiseste dizer com ‘sociedade’?

Luísa - Aqui, portuguesa... referia-me à sociedade portuguesa, ao que todos queriam... e o facto de ele se proteger para conseguir o que toda a população, e também ele, não é, claro que se calhar mais ele, mas o que toda a população quer.

Também o Rafael (16 anos), do 10º ano - História A, que na resposta escrita à questão 6 *[Tendo em conta o que pensas sobre a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, que aspetos dessa história terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?]* já tinha revelado uma consciência histórica explícita relativamente ao contexto de produção das fontes patrimoniais no passado e ao seu uso no presente, na entrevista clarificou a ideia de diversidade de ritmos e sentidos de mudança, ao comparar os contextos artístico e religioso nacionais num mesmo período histórico e relacionando-os com outros espaços europeus:

Inv. Na resposta à questão 6, escreveste que nesta cidade “os monumentos históricos nos põem a refletir como era o quotidiano nestes tempos áureos e de grande instabilidade social”. Não há aqui uma contradição?

Rafael - Eu queria tentar conectar mais ou menos os dois. É assim, quando eu me tento referir a tempos áureos, já não são próximos de nós propriamente no tempo e que... tinha constantes altos e baixos. Provavelmente haveria coisas muito boas, neste caso por exemplo em termos de arquitetura ou de arte, houve uma evolução muito grande, mas noutras coisas, por exemplo, na fé... Acho que era isso, já não me lembro...

Inv. Então vamos voltar ao ponto em que estavas, que era interessante... Estavas a dizer que há coisas que foram melhores e outras piores, ou seja, num mesmo tempo, na mesma época...

Rafael - Teve esses altos e baixos.

Inv. Esses tempos áureos serão os 'altos', nomeadamente na arquitetura?

Rafael - Exatamente.

Inv. E a grande instabilidade social, dás alguns exemplos?

Rafael - Queria-me referir mais ao medo que as pessoas sentiam porque lhes era quase incutida aquela maneira de pensar, não só pela Igreja, mas principalmente. Isto é a minha perspetiva, mas como eu sou um bocado leigo nestas matérias, não posso falar muito. Era mais nessa perspetiva, era-lhes um pouco incutido nas mentes que tinham que seguir aquilo e sempre que alguém tentava ter uma maneira de raciocinar diferente era quase... atacado... Não foi bem aí, foi um pouco mais à frente, mas o início foi mais ou menos nesta altura.

Inv. Então as coisas não progrediram todas ao mesmo tempo?

Rafael - Não, não. Avançou-se mais numas coisas do que noutras, exatamente. Por exemplo, neste caso da arquitetura e na arte fomos influenciados por outros países que provavelmente eram um pouco mais liberais e davam mais espaço por exemplo aos cientistas ou aos pintores ou aos arquitetos, mais liberdade para conseguir transpor as suas ideias, neste caso nos edifícios ou nos quadros... Portugal se calhar não era tão liberal, eram mais rígidos provavelmente, não sei...

A análise dos dados das entrevistas contribuiu para solidificar a construção de um modelo conceptual sobre a progressão de inferências históricas de alunos relativamente ao uso da evidência a partir de fontes patrimoniais e dos sentidos atribuídos a essas fontes em termos de orientação temporal, ou seja, os tipos de consciência histórica que revelam quando estabelecem uma relação entre essas fontes patrimoniais e o passado, o presente e, possivelmente, o futuro (Figura 24⁹⁰).

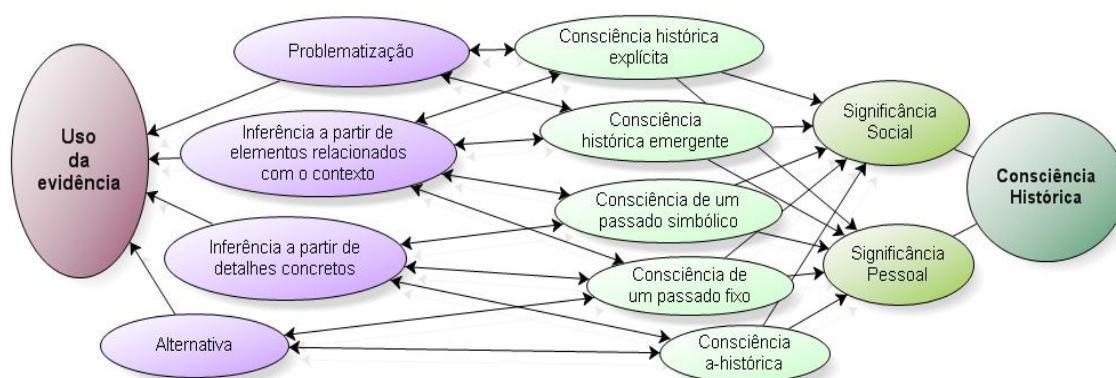


Figura 24 - Uso da evidência e consciência histórica de alunos – uma proposta de sistema conceptual.

⁹⁰ As subcategorias apresentadas em tons mais claros representam os padrões conceptuais com diversos graus de sofisticação, em sentido ascendente: a rosa claro, relativos ao uso da evidência e a verde claro os que se referem à consciência histórica, estando estes ligados a duas dimensões apresentadas a verde, a significância social e a significância pessoal.

Quando utilizam a informação e inferem a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, muitos alunos entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação e as suas conjecturas reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano. Ao darem sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, em termos de significância social e de significância pessoal, muitos desses de alunos conceberam o passado à imagem do presente para simples conhecimento.

Outros alunos compreenderam a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave de um passado 'dourado' ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional, revelando também uma concepção do passado como 'lição'.

Diversos alunos indicaram a possibilidade de lidarem com as fontes como evidência, interpretando-as em contexto a partir de um quadro analítico, revelaram inferências pessoais com base em conhecimentos prévios relacionados com o contexto e levantaram conjecturas que indicaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais. Estes alunos revelaram uma orientação temporal emergente quanto ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente.

Um número mais restrito de alunos, sobretudo do 10º ano, revelou um pensamento histórico mais elaborado ao realizar inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas. Estes alunos mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, utilizando noções de mudança e permanência para conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo, e a interpretação das fontes patrimoniais tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação. Alguns alunos revelaram uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica e aplicando, nalguns casos, conceitos próprios da metodologia da História.

Simultaneamente, é essencial compreender como os professores – mediadores entre as fontes históricas e a sua interpretação pelos alunos – tomam consciência da importância do uso das fontes patrimoniais como evidência, de acordo com critérios metodológicos da História.

3.2. Concepções de professores participantes no Estudo Principal

No estudo principal, a análise dos dados das respostas dos professores aos questionários nos momentos anterior e posterior à atividade realizada com os respectivos alunos, estruturou-se a partir de dois construtos que emergiram no estudo piloto, “Uso de fontes patrimoniais” e “Finalidades de ensino e divulgação do património”, e dos respectivos padrões conceptuais resultantes do apuramento do processo de categorização ao longo das etapas do estudo piloto, como se exemplifica a seguir.

1. Uso de fontes patrimoniais

Modo como os professores procuram mediar a relação que os seus alunos estabelecem com os vestígios do passado em atividades de ensino e aprendizagem de História.

As concepções dos professores acerca do seu papel nessa relação variaram desde o uso da fonte para recolha de informação até à interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica, pelos alunos.

Uso tácito

Um número reduzido de respostas identificou genericamente atividades de exploração do património com os alunos, sem clarificar como se poderiam usar as fontes patrimoniais, ou salientando apenas resultados dessas atividades:

Período Medieval – visita de estudo ao centro histórico, igreja da Senhora da Oliveira e castelo. (Heloísa, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário prévio)

Pode ajudar a refletir sobre o património, preservar os nossos legados e participar ativamente na construção do Bem Comum. (Helga, prof. 7º ano, Questão 3 - questionário prévio)

Do contexto para a fonte

Algumas respostas, principalmente no questionário prévio, revelaram sugestões de utilização de fontes patrimoniais em situação de exploração educativa, partindo do contexto exposto ou explicado (nos livros, na internet ou pelo professor) para o objeto, edifício ou local observado:

Pesquisa em livros e Internet de informação que permita interpretar e contextualizar as fontes históricas aqui apresentadas. (Heliana, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 1 - questionário prévio)

Faria uma atividade de pesquisa sobre a ligação do rei D. João I à cidade de Guimarães com vista a identificar todos os monumentos fruto dessa ligação, após uma breve contextualização política/económica da época partiria para uma exploração das atividades económicas locais e regionais. (Henrique, prof. 10º ano - HCA, Questão 1 - questionário prévio)

Um professor sugeriu uma visita de estudo a monumentos onde pareceu estar implícito o uso das fontes patrimoniais como ilustração da informação já fornecida:

Visita de estudo / aula de campo: Centro Histórico de Guimarães; Sociedade Martins Sarmento; Museu Alberto Sampaio; tudo isto é importante para o programa de História Local. Exemplo: Românico - podemos ir à igreja da Sra. da Oliveira, capela de S. Miguel; Gótico - igreja de S. Francisco (exterior); Poder Político (Idade Média) - castelo de Guimarães. (Heloisa, prof. 10º ano - HCA, Questão 1 - questionário prévio)

Cruzamento de fontes em contexto

Diversas respostas, maioritariamente no questionário posterior, pareceram revelar o reconhecimento de que a observação orientada dos vestígios, relacionando fontes com linguagens diversas e aspetos político-administrativos, económicos e sociais em contexto, possibilita que os alunos interpretem as fontes patrimoniais como evidência histórica:

O acesso à informação através de uma grande variedade de fontes e a motivação proporcionada pelo uso da informática, permitiriam aos alunos relacionar o património observado com as atividades económicas como é o caso dos curtumes e também com a toponímia. (Hermínia, prof. 7º ano, Questão 3 - questionário prévio)

Esta atividade permite trabalhar competências essenciais como o tratamento de informação/utilização de fontes - interpretar documentos com mensagens diversificadas; a comunicação em História - análise de materiais iconográficos e utilização da comunicação escrita; e a compreensão histórica no domínio da espacialidade - organização do espaço urbano e arquitetónico. (Hermínia, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário posterior)

Esta atividade é essencial para o conhecimento histórico, dá a possibilidade ao aluno de conhecer e distinguir diferentes fontes de informação, interpretar documentos [e] formular hipóteses de interpretação de factos históricos (muito mais fácil numa aula de campo). (Heloisa, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário posterior)

Um dos professores considerou essencial a contextualização das fontes (entre as quais se incluem as patrimoniais) quando observadas diretamente e interpretadas com vista ao desenvolvimento da compreensão histórica:

O contacto com as fontes (observação in loco) e a sua contextualização permite aos alunos inferir sobre o contexto económico e social medieval. (Heliana, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 3 - questionário posterior)

Das fontes para o contexto

Outras respostas pareceram admitir que a abordagem multissensorial baseada no uso de fontes diversificadas suscita um diálogo histórico com significado para os alunos em relação ao passado. Um dos professores salientou a possibilidade de compreensão dos contextos a nível social e económico a partir das fontes patrimoniais, reconhecendo que estas podem proporcionar aos alunos a interpretação de modos de vida no passado, diferentes do presente:

As fontes históricas apresentadas “funcionam” como ponto de partida para trabalho de âmbito social e económico: papel das indústrias de curtumes na economia; funcionamento destas indústrias, importância social das famílias a elas ligadas, etc. (Heliana, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 3 - questionário prévio)

Um professor apontou possibilidades de inferência abdutiva, em que os alunos fazem conjecturas sobre as fontes com base nos conhecimentos que já possuem. Por sua vez, no questionário posterior à atividade, o mesmo professor apontou possibilidades de inferência indutiva, ao sugerir a análise de aspetos particulares dos vestígios, em termos de evidência histórica, para os alunos tirarem conclusões acerca do seu contexto, a nível económico, social, político:

Partindo do princípio que a vitalidade urbana e o desenvolvimento económico das mesmas promovem as manifestações artísticas. (Henrique, prof. 10º ano - HCA, Questão 3 - questionário prévio)

É uma atividade que se relaciona na perfeição com o currículo da disciplina pois permite a visualização do entorno artístico da cidade, permitindo ainda partir dos vestígios arquitetónicos para uma caracterização da economia, sociedade, política e mentalidade que concretizou os mesmos. (Henrique, prof. 10º ano - HCA, Questão 1 - questionário posterior)

Relativamente ao modo como consideram poder mediar a relação que os seus alunos estabelecem com os vestígios do passado, através do uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, os professores, quer do 7º ano quer do 10º ano de História A e História da Cultura e das Artes, deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos, e também ao cruzamento de fontes em contexto. Um menor número de respostas indicou procedimentos no sentido de propiciar a interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica, pelos alunos.

2. Finalidades de ensino e divulgação do património

Concepções de professores relativas ao modo como perspetivam o contributo da exploração de fontes patrimoniais na aprendizagem de História pelos alunos.

Tipos de consciência que revelam em relação a esse processo de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e às ligações que estes podem estabelecer entre identidade e património em termos de orientação temporal.

A. Aprendizagem

Os professores revelaram concepções diversas relativamente ao contributo do contacto direto com fontes patrimoniais e sua exploração no ensino de História, com vista ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Motivação

Algumas respostas salientaram a motivação que o contacto direto com o património histórico local pode proporcionar à aprendizagem dos alunos, parecendo implícita a ideia de que os alunos podem ver o passado como algo próximo da sua experiência quotidiana, não tanto em termos presentistas, mas como ponto de partida para a aprendizagem acerca do passado:

O recurso às fontes – relacionar/motivar para o estudo e compreensão do Módulo 0 e Módulo 2. (Hugo, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 1 - questionário prévio)

A História local, é uma variante estratégica e motivacional de ensino, é uma forma de despoletar o sentido da realidade histórica. (Heloísa, prof. 10º ano - HCA, Questão 2 - questionário posterior)

Consolidação de conhecimento

Algumas respostas, sobretudo no questionário prévio, admitiram explicitamente a motivação e a consolidação de conhecimento como o principal objetivo do contacto com as fontes patrimoniais:

Sendo as aulas de História do 7º ano, um bloco por semana, a aprendizagem é muito generalista; com a realização de uma atividade orientada em contacto direto com o património cultural regional/nacional, os alunos ficam mais motivados e aprofundam mais os seus conhecimentos. (Heloísa, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário prévio)

Sugeri vários temas para atividades, mas em todas elas os alunos iriam concretizar muito melhor os conhecimentos teóricos, as aprendizagens no espaço de sala de aula. (Heloísa, prof. 10º ano - HCA, Questão 2 - questionário prévio)

Participação ativa na apropriação/construção e consolidação de conhecimento, tendo por base/referente fontes primárias. (Hugo, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 3 - questionário prévio)

Proporcionar atividades diferentes que promovam o gosto e o contacto com museus e bibliotecas. Ao nível do 7º ano, complementa e ajuda na compreensão do programa curricular. (Helga, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário posterior)

Outras respostas pareceram admitir implicitamente o contributo para a consolidação de conhecimento, sugerindo que a utilização dessas ferramentas culturais poderia ajudar os alunos a dar sentido ao passado:

A religiosidade medieval – recurso/presença do “milagre”; os ofícios na cidade medieval – renascimento medieval e surto urbano; relacionar os conteúdos aprendidos nas fontes observadas com os existentes no manual. (Hugo, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 2 - questionário prévio)

Através de uma contextualização adequada em espaço de sala de aula, no sentido de reconstituir as especificidades artísticas da arte medieval que são o resultado da mentalidade medieval e da qual o plano económico/social fazem parte. (Henrique, prof. 10º ano - HCA, Questão 3 - questionário posterior)

Construção de conhecimento

Noutras respostas pareceu claro que o papel do professor deve ser o de proporcionar aos alunos a orientação necessária para que estes interpretem as fontes patrimoniais por meio da inferência histórica. Desta forma a compreensão histórica dos alunos pode tornar-se ainda mais sofisticada:

Os alunos poderiam reunir informação de forma prática para construir o seu próprio conhecimento. Seria um incentivo à criatividade, pesquisa, raciocínio e interação com novos conhecimentos. A aprendizagem é feita pela aplicação da informação recebida na resolução do problema. Permite também desenvolver o trabalho cooperativo. (Hermínia, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário prévio)

Esta atividade, ao proporcionar uma experiência de aprendizagem diferente, contacto direto com o património histórico-cultural local, promoveu o gosto pela pesquisa histórica. (Hermínia, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário posterior)

[Os alunos aprendem a] 1º saber procurar; 2º saber selecionar; 3º elaborar trabalho individual ou em grupo com a informação obtida (contextualizar a vinda de D. João I à cidade de Guimarães; obter informação sobre a Batalha de Aljubarrota; perceber para que serviam os tanques de curtumes e a sua importância na economia vimaranense a partir do século XII, etc.). (Heliana, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 2 - questionário prévio)

Esta é (foi) uma atividade pertinente que coloca no aluno a responsabilidade de construir um raciocínio e uma discussão coerente sobre o período medieval. (Hugo, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 3 - questionário posterior)

B. Consciência histórica

Os professores revelaram tipos de consciência diversos relativamente ao processo de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em termos de dinâmica de orientação temporal – passado, presente e, eventualmente, futuro – possibilitada pela interpretação de fontes patrimoniais.

Informação

Algumas respostas revelaram ideias generalistas, assumindo como ‘natural’ o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos como resultado de uma atividade de contacto com o património mediada pelo professor:

Sendo uma atividade orientada pelo professor da disciplina, é lógico que os alunos vão inferir mais conhecimentos sobre o contexto económico e social medieval. (Heloísa, prof. 7º ano, Questão 3 - questionário prévio)

O conhecimento leva à valorização e à proteção do Património. (Helga, prof. 7º ano, Questão 3 - questionário posterior)

Conhecimento em contexto

Diversas respostas reconheceram a possibilidade de uma compreensão contextualizada do passado através da interpretação das fontes patrimoniais.

Um dos professores fundamentou-se na informação divulgada no Programa da disciplina para justificar a pertinência de uma atividade de exploração de fontes patrimoniais no sentido de desenvolver, em contexto, as competências históricas dos alunos:

As características da disciplina (História da Cultura e das Artes) e da filosofia que presidiu à elaboração do respetivo programa, considera imprescindível a vertente prática de contacto com as obras de arte e com a complexa realidade que as envolve, consagrada, no próprio programa, na disseminação de casos práticos e, nesse sentido, recomenda vivamente a recorrente saída da sala de aula e da própria escola, a fim de observar, ouvir e refletir in loco. (Heloísa, prof. 10º ano - HCA, Questão 1 - questionário posterior)

Algumas respostas, quer no questionário prévio quer no posterior à atividade, revelaram que os professores reconhecem que a historicidade poderá ser apreendida pela análise das diferentes ‘partes’ de um sítio histórico, relacionando as funções das fontes patrimoniais no passado, com a sua organização no espaço:

O contacto direto com o Património Histórico. Ver, tocar, sentir e deixar falar as fontes para as poderem interpretar de forma única, pessoal, com o intuito de garantir um conhecimento efetivo e concreto. Visitas de estudo devidamente orientadas. (Helga, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário prévio)

O património observado permite aos alunos recolher informação sobre as atividades praticadas numa determinada região e, conseqüentemente, conhecer as condições de vida dos habitantes (as casas que habitavam e os materiais de que eram feitas, os objetos de adorno e o mobiliário, etc.). (Herminia, prof. 7º ano, Questão 3 - questionário posterior)

Faz parte do programa da disciplina de História A, a Idade Média. Os alunos podem fazer o percurso no Centro Histórico dando especial atenção ao antigo burgo (organização do espaço citadino, os núcleos urbanos nascidos sob a proteção de um castelo e de um mosteiro, os arrabaldes). A organização interior do espaço citadino – onde se encontravam determinados edifícios destinados ao culto divino (catedrais, colegiadas, conventos, etc.), espaços de mercado (açougues, fangas, tendas...), arruamentos por mesteres especializados, bairros onde residiam as minorias religiosas (judiarias e mourarias). A zona amuralhada que fecharia a cidade medieval. (Heliana, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 1 - questionário posterior)

A observar e identificar características específicas do património arquitetónico local da Idade Média. A organizar o centro histórico nas suas várias dimensões: política, histórica, religiosa. (Henrique, prof. 10º ano - HCA, Questão 2 - questionário posterior)

Outras respostas mostraram também preocupação com inferências sobre o contexto de produção das fontes patrimoniais, reconhecendo a necessidade de interligar aspetos económicos, sociais, políticos e religiosos com vista a uma compreensão histórica:

A partir do património observado, os alunos podem inferir quais as atividades económicas desenvolvidas na sua região, determinar os grupos sociais mais ativos nesta cidade para diferenciar vários grupos sociais no período em estudo. (Heloisa, prof. 10º ano - HCA, Questão 3 - questionário prévio)

Penso que teriam uma visão das atividades económicas locais/regionais bem como perceber a importância da cidade de Guimarães no contexto nacional da crise de 1383/85, através das edificações e lembranças do rei D. João I. (Henrique, prof. 10º ano - HCA, Questão 2 - questionário prévio)

Relação de tempos em mudança

Algumas respostas indicaram uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais cuja interpretação ajuda compreender a complexidade da relação passado-presente num contexto amplo, reconhecendo a diversidade na mudança:

Esta atividade proporcionou aos alunos uma análise diferente do contexto da sala de aula, mais interessante, e o contexto do trabalho de grupo promoveu uma dinâmica de observação de algo concreto/real, sobretudo a zona dos curtumes ou “zona de Couros”, reconhecendo o contexto económico e social medieval, a multiplicidade temporal e localizaram no tempo eventos e processos. Reconheceram no seu meio (cidade de Guimarães) as dinâmicas temporais e os diferentes ritmos de evolução desse mesmo meio. (Heloisa, prof. 10º ano - HCA, Questão 3 - questionário posterior)⁹¹

Conhecer melhor o passado/presente da cidade que habitam ou onde nasceram: toponímia, história dos monumentos, relação da História Local com a História Nacional. (Heliana, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 2 - questionário posterior)

⁹¹ Em relação à atividade com os alunos do 7º ano, o professor deu resposta idêntica.

C. Consciência patrimonial

Os professores revelaram tipos de consciência diversos relativamente às formas como os alunos poderão orientar a sua vida prática, baseando-se na relação entre identidade e património que os alunos estabelecem ao interpretarem fontes patrimoniais.

Ideia difusa

Um professor salientou o respeito pelo património, pelas ‘marcas do passado’, através de objetos específicos que podem ‘evocar’ o passado e devem ser preservados para uso no presente, o que parece implicar o comprometimento com uma determinada identidade coletiva que condiciona o indivíduo aos seus ancestrais:

Além do conhecimento histórico, o respeito pelas fontes históricas e pelo país, região, cidade que alberga essas fontes. (Helga, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário prévio)

Sentido de identidade local

Um dos professores realçou o facto de as atividades de observação direta de fontes patrimoniais estimularem o sentimento de pertença a uma comunidade e a sensibilização para a preservação do património local, considerando que este materializa a identidade da comunidade, como depositário de casos ‘exemplares’ relevantes para a resolução dos problemas do presente:

É de todo pertinente: ajudar a desenvolver a consciência da identidade pessoal e social; valorizar o património – neste caso, o local, que muitas vezes é subvalorizado. (Helga, prof. 7º ano, Questão 1 - questionário posterior)

Noutras respostas salienta-se que o “olhar” proporcionado pela atividade favorece o interesse pela História e património locais que, na perspetiva dos professores, seriam até aí ignorados pelos alunos:

Essencialmente viram um espaço que parecia que conheciam, com um outro olhar, observaram coisas pela primeira vez. Aprenderam a ver/observar com outra atenção, o que lhes provocou maior curiosidade e interesse para a História Local e o seu Património, o qual muitas vezes lhes era indiferente. (Heloísa, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário posterior)

[Aprenderam] a respeitar o Património Histórico-Cultural fabuloso da cidade de Guimarães; passaram, sem dúvida, a olhá-la de outra forma. (Helga, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário posterior)

Os alunos aprenderam, certamente, a observar mais atentamente o espaço que os rodeia e tomar consciência da importância de preservar o património artístico, arquitetónico e arqueológico local. (Hermínia, prof. 7º ano, Questão 2 - questionário posterior)

Sentido de identidades múltiplas

Um número menos expressivo de respostas pareceu revelar a consciência de que é possível ensinar a partir da observação do local para um quadro interidentitário:

Conhecer melhor o passado/presente da cidade onde habitam ou nasceram [...], relação da História Local com a História Nacional. (Heliana, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 2 - questionário posterior)

Construção de uma memória coletiva (histórica) comum de âmbito local (suscetível de ser alargada a um contexto nacional e europeu); sobre a complexidade da construção da “verdade histórica”; a pertinência de saber “olhar” criticamente para os vestígios materiais; integrar e relacionar conhecimentos adquiridos. (Hugo, prof. 10º ano - Hist.A, Questão 2 - questionário posterior)

Ao considerar também que, através da exploração de fontes do património local, os alunos experienciam oportunidades de lidar com várias noções de identidade e de análise fundamentada com vista ao desenvolvimento da compreensão histórica, a última resposta aproxima-se de uma consciência de tipo “ontogenético” de Rüsen (2004).

Relativamente às “finalidades de ensino e divulgação do património”, nomeadamente o modo como os professores perspetivam o contributo da exploração de fontes patrimoniais na aprendizagem de História pelos alunos, observou-se uma predominância dos padrões “Consolidação de conhecimento” e “Construção de conhecimento”, o primeiro com mais expressão nas respostas ao questionário prévio, e o segundo, no questionário posterior, quer dos professores do 7º ano quer do 10º ano de História A e História da Cultura e das Artes.

Quanto aos tipos de consciência que revelaram em relação a esse processo de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em termos da orientação temporal possibilitada pela interpretação de fontes patrimoniais, predominou o padrão onde se constatou a preocupação com o “conhecimento em contexto” através de atividades que levam os alunos a inferir sobre o quotidiano e a interligar aspetos sociais, económicos, políticos, religiosos e culturais na interpretação das fontes com vista a uma compreensão contextualizada do passado; apenas algumas respostas revelaram uma clara consciência da historicidade das fontes patrimoniais – “relação de tempos em mudança” – reconhecendo a diversidade na mudança.

Em termos de consciência patrimonial, ou seja, em relação ao modo como perspetivam as relações entre identidade e património que os alunos estabelecem ao interpretarem fontes patrimoniais, teve mais expressão o padrão conceptual ligado a um “sentido de identidade

local”, sobretudo entre os professores de 7º ano – nomeadamente nas respostas à segunda questão do questionário posterior –, enquanto um “sentido de identidades múltiplas” que se poderia identificar com uma consciência de tipo ontogenético, teve mais expressão entre os professores do 10º ano de História A e História da Cultura e das Artes.

A análise das respostas dos professores aos questionários prévio e posterior à atividade de exploração de fontes patrimoniais com os alunos, permitiu afinar a construção de um modelo conceptual sobre a progressão dos sentidos atribuídos por professores ao uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História; à mediação que poderão estabelecer na relação entre as interpretações dos seus alunos e os vestígios do passado; ao processo de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em termos da orientação temporal possibilitada pela interpretação de fontes patrimoniais; e, ainda, em termos de consciência patrimonial, quanto ao modo como perspetivam as relações entre identidade e património que os alunos estabelecem ao interpretar fontes patrimoniais (Figura 25⁹²).

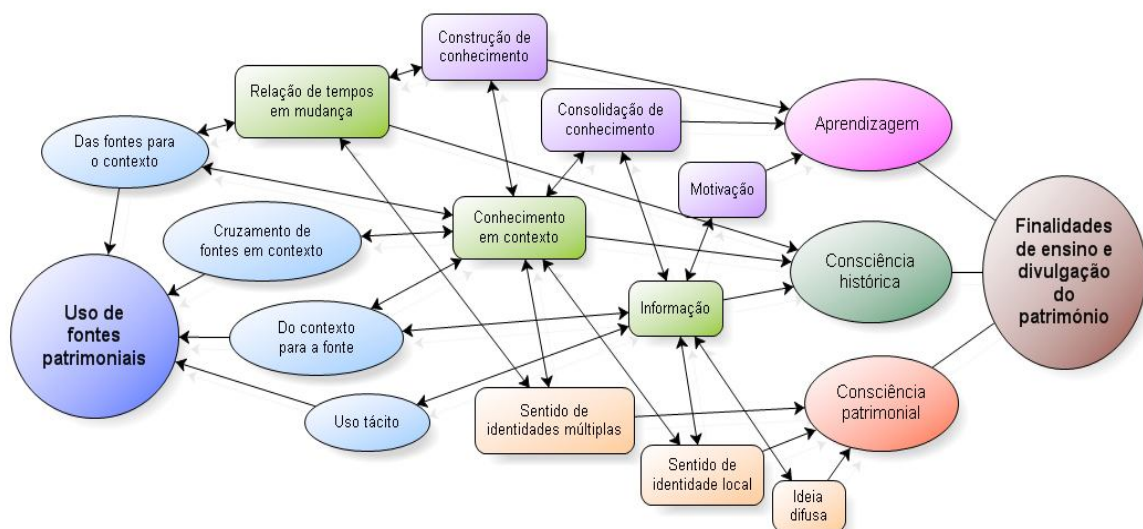


Figura 25 - Padrões conceptuais de professores acerca do uso de fontes patrimoniais e das finalidades de ensino e divulgação do património.

⁹² As subcategorias apresentadas em tons mais claros representam os padrões conceptuais com diversos graus de sofisticação, em sentido ascendente: a azul claro, relativos ao uso de fontes patrimoniais, a rosa claro os que se referem à aprendizagem, a verde claro os respeitantes à consciência histórica e, a laranja claro, os referentes à consciência patrimonial.

Recorde-se que, relativamente ao uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, estes professores deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos, e também ao cruzamento de fontes em contexto; um menor número de respostas indicou procedimentos com vista à interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica, pelos alunos.

Síntese do capítulo

Neste sexto capítulo, analisaram-se os dados recolhidos, após a aplicação dos instrumentos a alunos de 7º e de 10º anos e professores de História/História da Cultura e das Artes, e cuja interpretação poderá contribuir para a construção de teoria acerca do objeto de estudo. Pretendeu-se, numa abordagem sistemática, essencialmente qualitativa, aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a fontes patrimoniais, e de que forma lidam com a evidência histórica, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e de património, apresentando uma proposta relacionada com a Educação Histórica e Patrimonial.

A análise de dados inspirou-se em literatura relevante nesta área de investigação e baseou-se numa abordagem qualitativa e, mais especificamente de análise indutiva das respostas dos alunos e dos professores aos respetivos questionários (e entrevistas, no caso dos alunos participantes na primeira etapa do estudo piloto e no estudo principal) de acordo com a abordagem da *Grounded Theory*.

As quatro etapas do estudo piloto permitiram, além do apuramento da formulação das questões e da sua sequência no instrumento principal, a afinação do sistema de categorização de ideias de alunos e de professores participantes.

No processo de codificação dos dados emergiram indicadores que permitiram identificar ideias comuns em diversas respostas, sendo agrupados em categorias progressivamente mais abrangentes acerca das ideias dos alunos e dos professores. O processo de categorização, progressivamente refinado, permitiu encontrar modelos de progressão conceptual relativos a alunos e perfis de professores sobre o uso de fontes patrimoniais e os tipos de consciência histórica.

CAPÍTULO VII – ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DO ESTUDO PRINCIPAL

Neste sétimo capítulo apresenta-se uma breve abordagem quantitativa dos dados do estudo principal, procurando descrever a frequência e representar graficamente a sua distribuição, mas também identificar relações estatísticas entre as categorias de análise, com o objetivo de reforçar e clarificar a compreensão dos resultados da análise qualitativa.

1. Análise estatística dos dados dos alunos participantes no estudo principal

Os dados correspondentes às características dos alunos participantes no estudo principal e às suas respostas foram quantificados em ficheiro Excel e posteriormente interpretados através do *software* de estatística SPSS/PASW (*Statistical Package for the Social Sciences*), permitindo uma breve análise quantitativa dos mesmos. Para além de uma análise de distribuição de frequências dos dados, operacionalizou-se uma análise de correspondências múltiplas, que permitiu realizar análises multivariadas com variáveis qualitativas (categorias) a fim de “averiguar as múltiplas associações que se estabelecem entre elas num contexto de interdependência” (Carvalho, 2008, p. 13). O principal objetivo foi clarificar a compreensão do quadro conceptual dos alunos procedendo-se ao cruzamento das variáveis de caracterização das amostras participantes com os padrões conceptuais que emergiram da análise qualitativa de tipo indutivo dos dados.

A análise quantitativa decorreu em três níveis: (1) descrição por categoria, permitindo identificar as escolhas privilegiadas através de análise univariada, quadros de frequência e representação gráfica; (2) relação entre categorias, possibilitando descrever e explicar escolhas privilegiadas, nomeadamente através de análise bivariada; (3) exploração de associações entre as múltiplas categorias, permitindo identificar, descrever e analisar configurações definidas a partir de associações privilegiadas entre as categorias (análise multivariada). De facto, os

resultados da análise qualitativa, descritiva, caracterizam-se pela sua complexidade e multidimensionalidade. Por isso, apesar da individualidade das variáveis, é essencial atender à sua interdependência e diferentes combinações que decorrem da sua interação. Carvalho (2008) destaca três vetores decisivos para a seleção da Análise de Correspondências Múltiplas e cuja convergência articulada importa preservar: a multidimensionalidade do espaço de análise, a abordagem estrutural dessa multidimensionalidade e a operacionalização de indicadores qualitativos.

No estudo principal, relativamente aos construtos que emergiram indutivamente da análise qualitativa dos dados das respostas ao guião-questionário, nomeadamente no que respeita às ideias dos alunos sobre “uso da evidência”, a distribuição da amostra⁹³ revelou uma predominância do uso de “informação genérica”, com 49,5% do total da amostra, sendo no caso dos alunos do 7º ano (57,3%) um pouco superior ao dos alunos do 10º ano de escolaridade (43%), por isso, também em termos de inferência, 46,9% do total da amostra correspondeu ao nível de inferência a partir de “detalhes concretos”, sendo 53,3% dos alunos do 7º ano e 41,4% dos alunos do 10º ano de escolaridade. O nível “problematização” teve menor expressão – 2,7% do total da amostra – apresentando também os alunos do 7º ano uma percentagem um pouco mais elevada (3,5%) do que os do 10º ano (2%), como se mostra na Figura 26.

Quanto às ideias dos alunos em termos de consciência histórica, a distribuição da amostra⁹⁴ revelou uma predominância clara do nível “consciência de um passado fixo”, sobretudo em termos de significância social (55,5 % do total da amostra), mas também de significância pessoal (48,3 % do total da amostra), tanto para os alunos do 7º ano (58,9% e 48,6% respetivamente) como para os alunos de 10º ano (52,6% e 48% respetivamente). Com menor expressão, o nível “consciência histórica explícita”, representando 3% do total da amostra em termos de significância social e 2,1%, quanto à significância pessoal, mostrou-se menos frequente no caso dos alunos do 7º ano (1,1% e 0,4 % respetivamente) do que nos alunos de 10º ano (4,6% e 3,6 % respetivamente). Por sua vez, o nível “consciência de um passado simbólico” apresentou valores próximos em termos de significância social e pessoal (13,6% e 10,8% respetivamente), embora mais elevados para os alunos de 10º ano (17,6% e 12,2 % respetivamente) do que para os alunos de 7º ano (8,9% e 9,3 % respetivamente). Já o nível

⁹³ Cf. no Apêndice 7 a distribuição e o registo de frequência das ideias dos alunos.

⁹⁴ *Idem*.

“consciência histórica emergente” revelou maiores diferenças entre significância social e significância pessoal (14,1% e 20,5% respetivamente), também mais pronunciadas entre os alunos do 10º ano (16,4% e 24,0 % respetivamente) do que entre os do 7º ano (11,4% e 16,4 % respetivamente). Note-se, ainda, que 13,9% dos alunos de 7º ano revelaram uma consciência a-histórica quer em termos de significância social quer pessoal, enquanto os alunos de 10º ano representaram 8,2% e 5,5%, respetivamente, neste nível.

A Figura 26 sintetiza os resultados estatísticos acima enunciados.

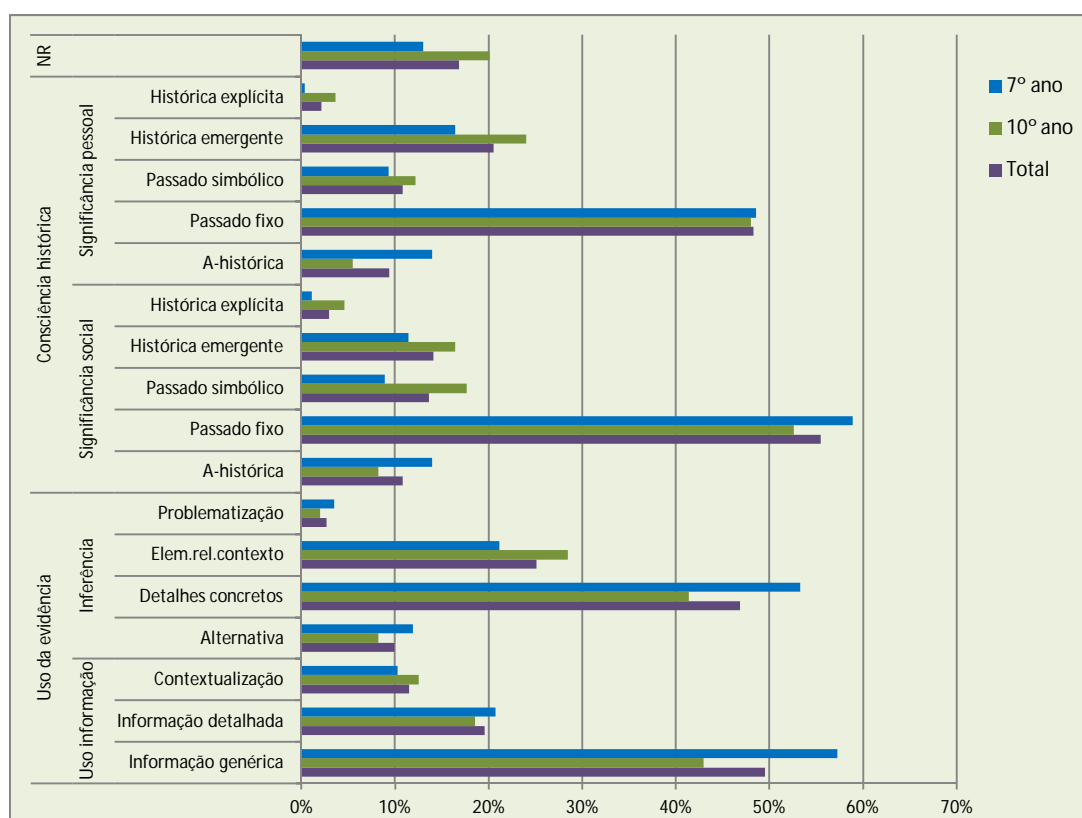


Figura 26 – Níveis de progressão de ideias de alunos de 7º e de 10º ano sobre o uso da evidência e em termos de consciência histórica.

No sentido de clarificar a compreensão das concepções dos alunos participantes no estudo principal, procedeu-se a uma análise estatística que se traduziu no cruzamento das dimensões conceptuais que emergiram indutivamente da análise qualitativa, com variáveis independentes tais como a ‘escola’ de pertença, o ‘ano de escolaridade’, a frequência da disciplina de ‘História’ (7º ano), de ‘História A ou de História da Cultura e das Artes’ (10º ano), a ‘idade’, o ‘sexo’ e a ‘frequência desse ano de escolaridade pela 1ª ou 2ª vez’.

Quanto às relações entre categorias, operacionalizou-se um teste estatístico de correlações bivariadas, como se apresenta no quadro abaixo (Tabela 4). Constatou-se haver correlações estatisticamente significativas entre a dimensão conceptual “inferência” e a variável ‘sexo’, entre a dimensão “significância social” e as variáveis ‘escola’ e ‘ano de escolaridade’, e sobretudo entre a dimensão “significância pessoal” e as variáveis ‘escola’, ‘ano de escolaridade’ e frequência da disciplina de ‘História, História A ou História da Cultura das Artes’.

Tabela 4 - Correlações bivariadas entre características dos alunos e dimensões conceptuais.

Correlations - Bivariate							
N=87		Escola	Ano de esc.	Hist/Hist .A/HCA	Idade	Sexo	Nº vezes freq.ano
Inferência	Pearson Correl	,024	,074	,097	-,028	,215*	-,106
	Sig. (2-tailed)	,826	,495	,374	,795	,045	,328
Significância social	Pearson Correl	,256	,229	,197	,118	,013	-,141
	Sig. (2-tailed)	,017	,033	,068	,275	,907	,193
Significância pessoal	Pearson Correl	,285	,284	,271	,163	-,114	,015
	Sig. (2-tailed)	,007	,008	,011	,132	,291	,891
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							

Embora o teste estatístico anterior tenha revelado a existência de correlações bivariadas estatisticamente significativas entre as categorias em análise, é também importante verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre elas, pelo que se optou pela realização de testes não-paramétricos⁹⁵ pois este tipo de teste estatístico é mais adequado quando se faz a análise quantitativa de dados qualitativos, nomeadamente quando a distribuição dos valores não é uma distribuição normal (Carvalho, 2008).

Procurou-se, antes de mais, conhecer as estatísticas descritivas em função das três principais dimensões conceptuais que emergiram da análise qualitativa dos dados das respostas escritas dos alunos. Relativamente a estas medidas estatísticas, salienta-se o facto de a mediana das três dimensões conceptuais analisadas ter revelado um valor idêntico (2,00), ou seja, constata-se a preponderância da atenção a “detalhes concretos”, em termos de inferência, e de uma “consciência de um passado fixo” quer em termos de significância social quer pessoal, o que confirma os resultados da análise de frequência de ideias dos alunos⁹⁶ (Tabela 5).

⁹⁵ Os testes não paramétricos podem ser mais relevantes para uma determinada situação prática: permitem analisar dados medidos apenas numa escala ordinal e dados categorizados, ou seja, que são medidos numa escala nominal, enquanto as técnicas paramétricas não se aplicam a tais dados.

⁹⁶ Cf. na Figura 26, a distribuição dos níveis de progressão de ideias dos alunos participantes de 7º e de 10º ano sobre o uso da evidência e em termos de consciência histórica.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas segundo as categorias de análise (alunos).

Descriptive Statistics								
	N	Mean	Std. Deviation	Min.	Max.	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
Inferência	87	2,26	,493	1	4	2,00	2,00	3,00
Significância social	87	2,31	,752	1	4	2,00	2,00	2,00
Significância pessoal	87	2,52	,874	1	4	2,00	2,00	3,00

Procurou-se conhecer, também, a distribuição das respostas dos alunos participantes, nomeadamente em termos de mediana, em função das dimensões conceptuais e da variável 'idade' – que o teste de correlações bivariadas apontou ter menor significância –, a fim de testar a existência ou não de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de diversos níveis etários. Constatou-se ter sido sobretudo entre os alunos de 12 anos (7º ano) e de 15 e 16 anos (10º ano) que os valores da inferência se mostraram superiores à mediana ("detalhes concretos"), ou seja, cerca de 1/3 das respostas destes alunos revelaram preocupações com a referência a "elementos relacionados com o contexto" e, até, com a "problematização" das fontes patrimoniais em termos de uso da evidência histórica. Já em relação à consciência histórica, nomeadamente em termos de significância social e, sobretudo, de significância pessoal, predominaram entre os alunos de 15 e 16 anos as respostas superiores à mediana ("consciência de um passado fixo"), ou seja, ideias reveladoras de uma "consciência de um passado simbólico", ou de uma "consciência histórica emergente", ou mesmo de uma "consciência histórica explícita" (Tabela 6).

Tabela 6 - Teste da mediana segundo as categorias de análise e a idade dos alunos.

Median Test - Frequencies								
		12 anos (N=26)	13 anos (N=13)	14 anos (N=1)	15 anos (N=21)	16 anos (N=12)	17 anos (N=8)	18+ anos (N=6)
Inferência	> Median	9	0	0	7	4	3	0
	<= Median	17	13	1	14	8	5	6
Significância social	> Median	5	0	0	6	4	2	1
	<= Median	21	13	1	15	8	6	5
Significância pessoal	> Median	7	1	0	10	6	4	1
	<= Median	19	12	1	11	6	4	5

Testou-se, ainda, a mediana em função das dimensões conceituais e da variável ‘História, História A ou História da Cultura e das Artes’, para conhecer a existência ou não de diferenças em função das disciplinas frequentadas pelos alunos, também elas relacionadas com o ano de escolaridade. Confirmou-se que os alunos de 7º ano (História) revelaram, em termos de inferência, valores acima da mediana, o que corresponde à referência a “elementos relacionados com o contexto” e, até, à “problematização” na interpretação das fontes patrimoniais em termos de uso da evidência histórica. Os alunos de 10º ano de História A e de História da Cultura e das Artes não revelaram diferenças relevantes entre si nas três dimensões, embora os últimos tenham apresentado valores ligeiramente superiores, sobretudo em termos de significância pessoal (Tabela 7).

Tabela 7 - Teste da mediana segundo as dimensões conceituais e a disciplina frequentada.

Median Test - Frequencies				
		História (N=40)	História A (N=27)	História da Cultura e das Artes (N=20)
Inferência	> Median	9	7	7
	<= Median	31	20	13
Significância social	> Median	5	7	6
	<= Median	35	20	14
Significância pessoal	> Median	8	10	11
	<= Median	32	17	9

Além das correlações entre as dimensões conceituais e as variáveis independentes já mencionadas, pretendeu-se conhecer se havia diferenças estatisticamente significativas nos resultados em função de cada uma destas variáveis. Para tal, realizou-se o teste não-paramétrico Kruskal-Wallis, ou seja, um teste estatístico de comparação de proporções. Atendendo a que se considera haver diferenças estatisticamente significativas quando o nível de significância (*Asymptotic Significance*) é inferior a 0,05, constatou-se que a dimensão conceptual que revelou maior diferenciação em termos de proporções de participantes na maioria das variáveis – ‘escola’, ‘ano de escolaridade’, frequência da área de ‘História, História A ou História da Cultura e das Artes’, e ‘idade’ – foi a categoria “significância pessoal” (Tabela 8).

Tabela 8 - Teste estatístico Kruskal Wallis de comparação de proporções entre dimensões conceituais e características dos alunos.

Test Statistics - Kruskal Wallis Test				
Grouping Variable		Inferência	Significância social	Significância pessoal
Escola	Chi-square	4,072	8,330	13,260
	Asymp. Sig.	,396	,080	,010
Ano de escolaridade	Chi-square	,730	4,997	7,431
	Asymp. Sig.	,393	,025	,006
Hist./Hist.A/HCA	Chi-square	1,174	5,018	7,956
	Asymp. Sig.	,556	,081	,019
Idade	Chi-square	10,837	10,630	13,931
	Asymp. Sig.	,094	,101	,030
Sexo	Chi-square	3,041	,021	1,481
	Asymp. Sig.	,081	,884	,224
Nº vezes freq. ano	Chi-square	1,026	1,510	,007
	Asymp. Sig.	,311	,219	,935

No sentido de obter uma compreensão mais clara da diferenciação em termos de dimensões conceituais por questão do guião-questionário, aplicou-se o mesmo tipo de teste estatístico não-paramétrico (Kruskal-Wallis). Quanto à inferência, os valores revelaram significância estatística, sobretudo na questão 2.1 [*Compara este objeto com o que observaste anteriormente*], em articulação com as variáveis ‘escola’, ‘ano de escolaridade’ frequência da disciplina de ‘História, História A ou História da Cultura e das Artes’, e ‘sexo’. A variável ‘escola’ apresentou significância estatística em maior número de questões (2.1, 2.3 e 6), logo seguida da variável ‘sexo’, que revelou significância estatística nas questões 2.1 e 2.2 [*O que podes saber a partir do que observas?*] (Tabela 9).

Tabela 9 - Teste estatístico Kruskal Wallis de comparação de proporções entre respostas às questões em termos de inferência e características dos alunos.

Test Statistics - Kruskal Wallis Test														
Grouping Variable	Inferência	Q1.1	Q1.2	Q1.3	Q2.1	Q2.2	Q2.3	Q2.4	Q3.1	Q3.3	Q4	Q5.1	Q5.3	Q6
Escola	Chi-square	3,402	5,084	4,213	18,382	5,107	15,265	5,129	3,239	,373	4,175	2,939	2,736	14,723
	Asymp. Sig.	,493	,279	,378	,001	,276	,004	,274	,519	,985	,383	,568	,603	,005
Ano de escolaridade	Chi-square	,026	1,533	1,360	4,162	,756	1,108	1,774	1,397	,393	1,642	,403	2,273	2,243
	Asymp. Sig.	,873	,216	,244	,041	,385	,293	,183	,237	,531	,200	,526	,132	,134
Hist./ Hist.A/HCA	Chi-square	1,632	1,668	4,824	7,985	,823	1,247	3,899	1,496	,435	2,829	3,370	4,403	3,660
	Asymp. Sig.	,442	,434	,090	,018	,663	,536	,142	,473	,804	,243	,185	,111	,160
Idade	Chi-square	8,641	8,114	10,720	6,617	8,255	6,360	9,269	7,048	3,709	1,842	7,968	11,835	6,105
	Asymp. Sig.	,195	,230	,097	,358	,220	,384	,159	,316	,716	,037	,240	,066	,411
Sexo	Chi-square	,778	1,152	1,430	4,424	4,703	,404	,017	,032	3,131	1,466	,292	2,338	,949
	Asymp. Sig.	,378	,283	,232	,035	,030	,525	,897	,858	,077	,226	,589	,126	,330
Nº vezes freq. ano	Chi-square	5,774	,651	2,583	1,909	,032	,192	,655	,244	,396	,765	,008	,390	,271
	Asymp. Sig.	,016	,420	,108	,167	,857	,661	,418	,622	,529	,382	,930	,532	,602

Quanto à consciência histórica, os valores revelaram-se estatisticamente significativos sobretudo em termos de significância social, em articulação com as variáveis 'escola', 'ano de escolaridade', frequência de 'História, História A ou História da Cultura e das Artes' e 'idade' – nomeadamente na questão 1.2 [*Qual a sua importância para: a) aqueles que o construíram?; b) hoje compreendermos a época em que foi construído?*] – e em termos de significância pessoal no que respeita às variáveis 'escola' e 'ano de escolaridade', na questão 2.3, com enunciação análoga. A variável 'escola' apresentou significância estatística em maior número de questões, em termos de significância social (questões 1.2, 2.1, 2.3, 5.2 e 6) e de significância pessoal (questões 2.1, 2.3 e 6), logo seguida da variável 'ano de escolaridade', que revelou significância estatística nas questões 1.2, 2.3 e 5.2, com idêntica formulação. (Tabela 10).

Tabela 10 - Teste estatístico Kruskal Wallis de comparação de proporções entre respostas às questões em termos de consciência histórica e características dos alunos.

Test Statistics - Kruskal Wallis Test									
Grouping Variable	Consciência histórica		Q1.2	Q2.1	Q2.3	Q3.2	Q4	Q5.2	Q6
Escola	Significância social	Chi-square	11,576	17,392	14,699	2,483	7,075	13,160	11,341
		Asymp. Sig.	,021	,002	,005	,648	,132	,011	,023
	Significância pessoal	Chi-square	7,430	11,636	11,679	5,130	7,835	6,338	18,429
		Asymp. Sig.	,115	,020	,020	,274	,098	,175	,001
Ano de escolaridade	Significância social	Chi-square	6,284	,183	6,016	2,522	,231	4,257	2,639
		Asymp. Sig.	,012	,669	,014	,112	,631	,039	,104
	Significância pessoal	Chi-square	3,211	,454	4,095	1,482	1,501	5,376	3,346
		Asymp. Sig.	,073	,500	,043	,223	,221	,020	,067
Hist./ Hist.A/HCA	Significância social	Chi-square	9,317	4,100	6,017	2,878	,355	4,414	3,454
		Asymp. Sig.	,009	,129	,049	,237	,837	,110	,178
	Significância pessoal	Chi-square	3,636	,928	5,185	1,591	3,603	5,382	3,412
		Asymp. Sig.	,162	,629	,075	,451	,165	,068	,182
Idade	Significância social	Chi-square	15,937	4,548	11,853	10,098	12,992	10,365	8,248
		Asymp. Sig.	,014	,603	,065	,121	,023	,110	,220
	Significância pessoal	Chi-square	18,671	1,788	7,909	6,969	4,194	11,662	10,691
		Asymp. Sig.	,005	,938	,245	,324	,522	,070	,098
Sexo	Significância social	Chi-square	,279	3,699	,388	,256	1,199	,749	1,698
		Asymp. Sig.	,597	,054	,533	,613	,274	,387	,193
	Significância pessoal	Chi-square	,007	2,110	,628	,014	,325	,000	,030
		Asymp. Sig.	,934	,146	,428	,904	,568	,987	,862
Nº vezes freq. ano	Significância social	Chi-square	,002	,670	,000	1,527	2,012	,676	,679
		Asymp. Sig.	,963	,413	1,000	,217	,156	,411	,410
	Significância pessoal	Chi-square	1,648	2,617	,616	1,215	1,172	,685	,042
		Asymp. Sig.	,199	,106	,432	,270	,279	,408	,839

Dado que na análise de correlações bivariadas se constatou a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a dimensão “inferência” e a variável 'sexo' (cf. Tabela 4) e,

por sua vez, nos testes estatísticos anteriormente apresentados (cf. Tabelas 9 e 10) se constatarem valores com significância estatística quanto à dimensão conceitual “inferência” (*Asymptotic Significance* de 0,035 e 0,030) e próximo de uma diferença estatisticamente significativa quanto à dimensão “significância social” (*Asymptotic Significance* de 0,54), em articulação com a variável ‘sexo’, procurou-se compreender melhor esses resultados através de um diagrama de extremos e quartis. Assim, pode notar-se que, enquanto as respostas das alunas participantes (feminino) revelaram heterogeneidade, distribuindo-se pelo menos 50% entre o nível de inferência a partir de “detalhes concretos” [2] e o nível de inferência com base em “elementos relacionados com o contexto” [3], no caso dos alunos (masculino), as respostas revelaram homogeneidade, concentrando-se no nível de inferência a partir de “detalhes concretos” [2] e um número mais reduzido revelou inferências com base em “elementos relacionados com o contexto” ou deu respostas “alternativas” [1] (Figura 27).

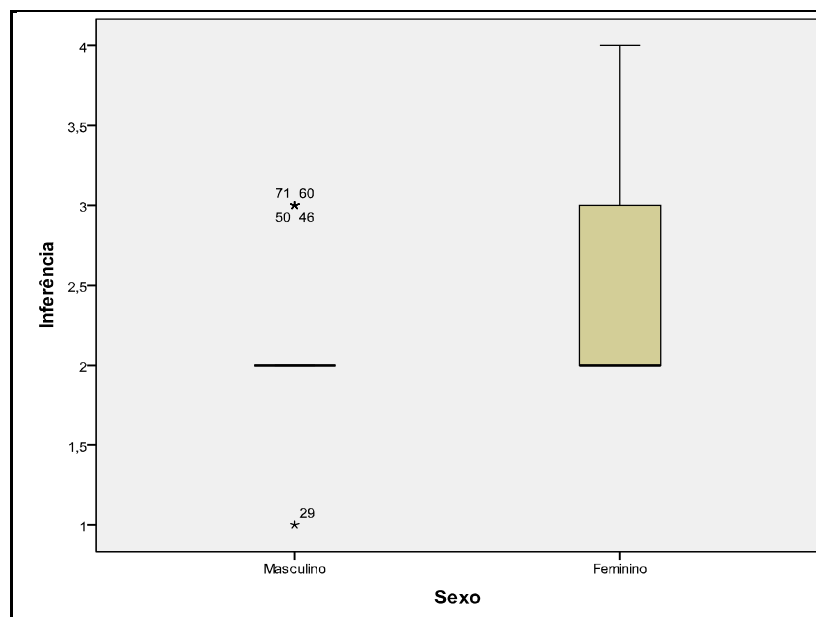


Figura 27 - Diagrama de extremos e quartis (Stem-and-Leaf Plot) sobre a relação entre a dimensão “inferência” e a variável ‘sexo’.

Por sua vez, em relação à dimensão “significância social” não se confirmaram diferenças estatisticamente significativas, pois quer as respostas dos alunos (masculino) quer das alunas (feminino) participantes revelaram homogeneidade, concentrando-se no nível de “consciência de um passado fixo” [2], enquanto alguns alunos de ambos os sexos revelaram consciência histórica emergente” [4] e um número mais reduzido mostrou “consciência de um

passado simbólico” [3] ou, no nível de menor sofisticação, uma “consciência a-histórica” [1] (Figura 28).

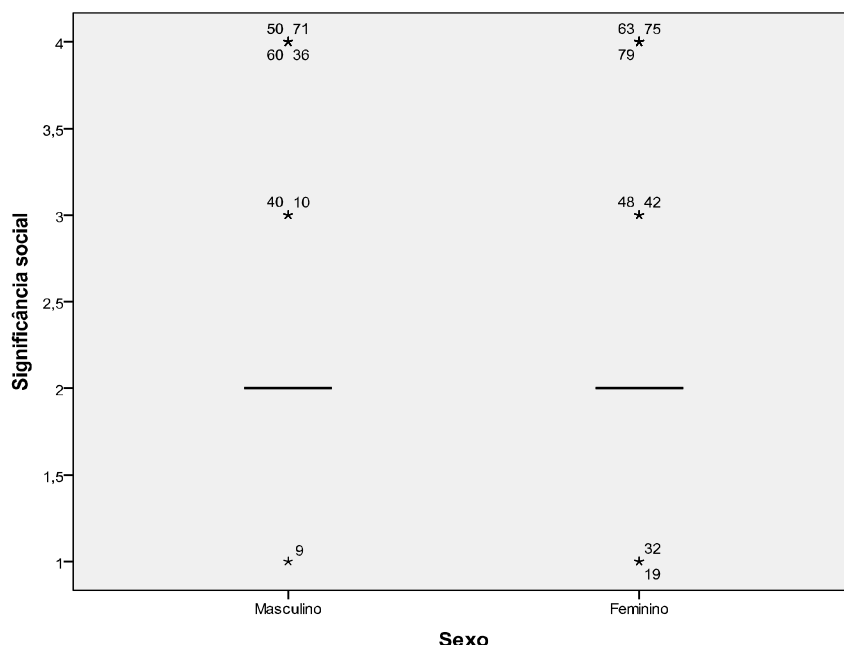


Figura 28 - Diagrama de extremos e quartis (Stem-and-Leaf Plot) sobre a relação entre a dimensão “significância social” e a variável ‘sexo’.

A um terceiro nível de análise quantitativa dos dados do estudo principal, procurou-se explorar associações privilegiadas entre as categorias no sentido de identificar, descrever e analisar essas configurações (análise multivariada). Os padrões de associações entre as categorias, traduzem-se pela definição de diversos “núcleos de homogeneidade” (Carvalho, 2008, p. 26), no sentido em que a proximidade de um certo número de categorias induz a presença de indivíduos que partilham tendencialmente as mesmas características. Perspetivou-se, também, a análise da composição interna das dimensões através de medidas de discriminação que quantificam a variância de cada variável e permitem identificar as mais determinantes para a definição de cada dimensão.

Da leitura das medidas de discriminação pode concluir-se que as variáveis ‘escola’ e ‘idade’ são relevantes em mais de uma dimensão (Tabela 11). Dado que os valores das medidas de discriminação variam entre 0 e 1, constata-se que é a variável ‘idade’ que mais discrimina as categorias, ou seja, estas tendem a ter projeções distantes entre si e, como tal, existe maior garantia de serem definidos grupos distintos.

Tabela 11 - Medidas de discriminação segundo as características dos alunos.

Discrimination Measures				
	Dimension			Mean
	1	2	3	
Escola	,870	,597	,413	,627
Ano de escolaridade	,984	,004	,001	,330
Hist/Hist.A/HCA	,984	,502	,104	,530
Idade	,987	,508	,622	,706
Sexo	,031	,344	,000	,125
Nº vezes freq.ano	,090	,379	,181	,217
Active Total	3,946	2,334	1,322	2,534
% of Variance	65,758	38,894	22,038	42,230

A leitura das medidas de discriminação pode conjugar-se com a dos valores da inércia (entre 0 e 1), que disponibilizam a variância em termos relativos. O valor de inércia na dimensão 1, segundo o teste estatístico realizado, é elevado (0,658), o que permite que a percentagem de variância explicada (65,8%) seja também alta, embora isso não signifique, como refere Carvalho (2008), que valores inferiores de inércia sejam menos interpretáveis, pois podem indicar associações privilegiadas.

Com a análise estatística atrás apresentada procurou-se clarificar o quadro conceptual dos alunos procedendo-se ao cruzamento das variáveis de caracterização da amostra participante no estudo principal com os níveis conceptuais que emergiram da análise qualitativa de tipo indutivo dos dados. Por sua vez, esta pode contribuir para a compreensão dos resultados da análise quantitativa, como adiante (no capítulo VIII) se procura discutir.

2. Análise estatística dos dados dos professores participantes no estudo principal

Tal como efetuado com os dados dos alunos, procedeu-se à interpretação estatística das características dos professores participantes no estudo principal e das suas respostas aos questionários. Apesar desta amostra participante ser bastante reduzida (6 elementos), procurou-se aplicar, em geral, o mesmo tipo de procedimentos de análise quantitativa, nomeadamente a análise da distribuição de frequências dos dados e respetiva representação gráfica (análise univariada), a análise das correlações bivariadas entre as categorias, a aplicação de testes estatísticos não paramétricos⁹⁷ e uma breve análise multivariada para explorar associações (e oposições) entre as categorias.

Começou-se por uma análise da distribuição de frequências dos dados, com descrição por categoria e respetiva representação gráfica, como se apresenta na Figura 29.

No estudo principal, relativamente aos padrões conceptuais de professores, que emergiram indutivamente da análise qualitativa dos dados das respostas ao questionário, sobre uso de fontes patrimoniais, a distribuição da amostra revelou uma predominância do padrão “cruzamento de fontes em contexto”, com 39,3 % do total da amostra, sobretudo nas respostas ao questionário posterior, quer para os professores de 7º ano (50%) quer para os de 10º ano (75%), seguindo-se, com igual expressão (21,4% do total da amostra) os padrões “do contexto para a fonte” e “das fontes para o contexto”, neste caso com maior representação na resposta ao questionário prévio (33,3% e 16,7%, respetivamente, para o 7º ano, e 37,5% nos dois padrões para o 10º ano). O padrão “uso tácito” teve menor expressão (17,9% do total da amostra), embora revelasse, em relação às respostas dos professores do 7º ano ao questionário prévio, uma frequência considerável (33,3%) que diminuiu drasticamente nas respostas ao questionário posterior à atividade (12,5%), aproximando-se das respostas dos professores de 10º ano aos dois questionários (Figura 29).

⁹⁷ Nos casos, como este, em que a amostra é muito reduzida, pode não haver alternativa senão o recurso a testes não paramétricos, a não ser que a distribuição exata da população seja conhecida.

Quanto às concepções dos professores sobre as finalidades de ensino e divulgação do património, a distribuição da amostra revelou, no que respeita à dimensão *Aprendizagem*, uma predominância dos padrões “consolidação do conhecimento” e “construção do conhecimento” – com 42,9% e 40,5% do total da amostra, respetivamente –, embora com uma progressão interessante desde o questionário prévio até ao posterior: no primeiro caso, constatou-se uma predominância do padrão “consolidação do conhecimento” entre os professores de 7º ano (66,7%) e os de 10º ano (50,0%) e, no segundo caso, essa predominância passou para o padrão “construção do conhecimento” (44,4% no 7º ano e 50% no 10º ano). Já o padrão “motivação” correspondeu apenas a 16,7% do total da amostra, sendo menos expressivo nas respostas ao questionário prévio (11,1% nos professores de 7º ano e 8,3% nos de 10º ano).

Relativamente à dimensão *Consciência Histórica*, a distribuição da amostra revelou uma predominância clara do padrão “conhecimento em contexto”, com 64,3% do total da amostra, revelando reduzida expressão o padrão “relação de tempos em mudança” (11,9% do total da amostra). Constatou-se ainda, uma progressão nas respostas do questionário prévio para o posterior, com uma diminuição de respostas no padrão “informação” do primeiro caso (44,4% no 7º ano e 16,7% no 10º ano) para o segundo (33,3% no 7º ano e 8,3% no 10º ano) e um aumento de respostas relativas ao padrão “relação de tempos em mudança”, do questionário prévio (0% no 7º ano e 8,3% no 10º ano) para o questionário posterior à atividade (11,1% no 7º ano e 25% no 10º ano).

Por fim, e conforme a mesma Figura 29 mostra, em relação à dimensão *Consciência Patrimonial* analisada nas respostas à segunda questão do questionário, predominou o padrão “sentido de identidade local”, sobretudo entre os professores de 7º ano (100%), mas que também foi expressivo entre os professores do 10º ano (50%), no questionário posterior. Quanto aos padrões “ideia difusa” e “sentido de identidades múltiplas”, o primeiro constatou-se apenas entre os professores de 7º ano, no questionário prévio (33,3%) e o segundo entre os professores de 10º ano, quer no questionário prévio quer no posterior (50%).

O facto de os professores terem acompanhado os respetivos alunos durante a realização da atividade parece ter influenciado as respostas dos mesmos ao questionário posterior pois registou-se uma progressão em relação ao primeiro questionário quanto às concepções dos professores, nomeadamente nas dimensões *Aprendizagem* e *Consciência Histórica* (Figura 29).

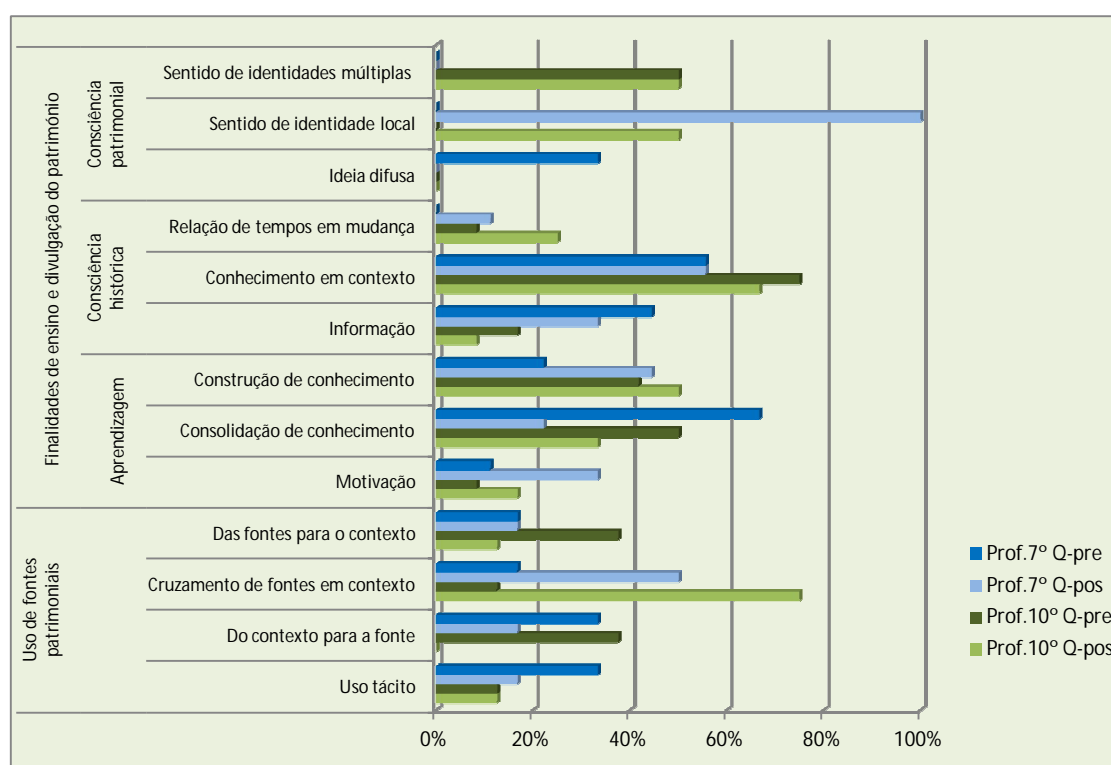


Figura 29 - Padrões conceituais de professores de História/HCA sobre o uso de fontes patrimoniais e finalidades de ensino e divulgação do patrimônio (por ano de escolaridade lecionado e questionário).

No sentido de clarificar a compreensão das concepções dos professores participantes no estudo principal, procedeu-se a uma análise estatística que se traduziu no cruzamento das dimensões conceituais que emergiram da análise qualitativa dos dados dos professores relativos aos questionários prévio e posterior à atividade, com variáveis independentes tais como a 'escola', o 'ano de escolaridade' que leciona e as disciplinas de 'História' (7º ano), e de 'História A' ou 'História da Cultura e das Artes' (10º ano), o 'tempo de serviço', a 'situação profissional', o 'sexo' e a 'área de residência'.

Em primeiro lugar procurou-se conhecer, através de um teste de correlações bivariadas entre as categorias de análise, as relações privilegiadas existentes entre elas. Constatou-se haver correlações estatisticamente significativas entre a dimensão *Consciência Histórica* e a variável 'situação profissional', e entre a dimensão *Consciência Patrimonial* e as variáveis 'escola' e 'ano de escolaridade' (Tabela 12).

Tabela 12 - Correlações bivariadas entre características dos professores e dimensões conceituais.

Correlations - Bivariate								
N=7		Escola	Ano esc.	Hist/Hist. A/HCA	Tempo serviço	Sit. Profis.	Sexo	Resid.
Uso de fontes patrimoniais	Pearson Correl	,026	,258	,499	-,273	-,132	-,141	,091
	Sig. (2-tailed)	,956	,576	,255	,554	,779	,762	,846
Aprendizagem	Pearson Correl.	-,099	,167	,149	-,010	,113	-,091	,471
	Sig. (2-tailed)	,832	,721	,751	,984	,809	,846	,286
Consciência Histórica	Pearson Correl	,375	,471	,420	,444	-,801	-,258	,167
	Sig. (2-tailed)	,408	,286	,348	,318	,031	,576	,721
Consciência Patrimonial	Pearson Correl	,828	,750	,495	,057	-,283	-,730	-,354
	Sig. (2-tailed)	,021	,052	,259	,903	,538	,062	,437
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								

Em termos de relação entre categorias, para além da análise bivariada, realizaram-se testes não-paramétricos. Começou-se por procurar conhecer as estatísticas descritivas em função das dimensões conceituais que emergiram da análise qualitativa dos dados dos professores. Relativamente a estas medidas estatísticas, salienta-se o facto de a mediana das quatro dimensões analisadas ter revelado um valor elevado quanto ao uso de fontes patrimoniais (3,00), correspondente ao “cruzamento de fontes em contexto” e um valor moderado (2,00), idêntico nas três dimensões relativas às finalidades de ensino e divulgação do património, ou seja, “consolidação de conhecimento” quanto à *Aprendizagem*, “conhecimento em contexto” em termos de *Consciência Histórica* e “sentido de identidade local” em termos de *Consciência Patrimonial*, o que confirma os resultados da análise de frequência de ideias dos professores⁹⁸ (Tabela 13).

Tabela 13 - Estatísticas descritivas segundo as categorias em análise (professores).

Descriptive Statistics								
	N	Mean	Std. Deviation	Min.	Max.	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
Uso de fontes patrimoniais	7	2,86	,690	2	4	2,00	3,00	3,00
Aprendizagem	7	2,43	,535	2	3	2,00	2,00	3,00
Consciência Histórica	7	1,86	,378	1	2	2,00	2,00	2,00
Consciência Patrimonial	7	2,43	,535	2	3	2,00	2,00	3,00

⁹⁸ Cf. na Figura 29 os padrões conceituais dos professores participantes sobre o uso de fontes patrimoniais e finalidades de ensino e divulgação do património, por ano de escolaridade lecionado e questionário.

Além das correlações entre as dimensões conceptuais e as variáveis independentes já assinaladas, pretendeu-se apurar a existência de diferenças significativas nos resultados em função de cada uma destas variáveis, e simultaneamente, obter uma compreensão mais clara da diferenciação atendendo às respostas a cada uma das questões dos questionários prévio e posterior à atividade. Para tal, realizou-se o teste estatístico não-paramétrico Kruskal-Wallis, tendo-se analisado apenas as variáveis 'escola', 'ano de escolaridade' que o professor leciona e 'situação profissional', dado que as restantes variáveis não registaram correlações bivariadas estatisticamente significativas (cf. Tabela 12). Os valores revelam significância estatística na resposta à 3ª questão do questionário prévio, nomeadamente quanto ao uso de fontes patrimoniais e à *aprendizagem* – com *Asymptotic Significance* de 0,042 e 0,056, respetivamente – em articulação com a variável 'ano de escolaridade' (Tabela 14).

Tabela 14 - Teste estatístico Kruskal Wallis de comparação de proporções entre respostas às questões (por categoria conceptual) e características dos professores.

Test Statistics - Kruskal Wallis Test								
Grouping Variable			Q1-pre	Q1-pos	Q2-pre	Q2-pos	Q3-pre	Q3-pos
Escola	Uso de fontes patrimoniais	Chi-square	4,800	5,185			4,118	6,000
		Asymp. Sig.	,308	,269			,390	,199
	Aprendizagem	Chi-square	6,000	3,750	6,000	6,000	4,875	4,875
		Asymp. Sig.	,199	,441	,199	,199	,300	,300
	Consciência histórica	Chi-square	3,900	6,000	4,500	4,800	4,250	6,000
		Asymp. Sig.	,420	,199	,343	,308	,373	,199
	Consciência patrimonial	Chi-square			2,000	3,900		
		Asymp. Sig.			,157	,420		
Ano de escolaridade	Uso de fontes patrimoniais	Chi-square	,156	,152			4,152	,000
		Asymp. Sig.	,693	,696			,042	1,000
	Aprendizagem	Chi-square	1,750	1,313	,167	1,042	3,646	,583
		Asymp. Sig.	,186	,252	,683	,307	,056	,445
	Consciência histórica	Chi-square	,050	,050	1,750	2,489	1,042	,156
		Asymp. Sig.	,823	,823	,186	,115	,307	,693
	Consciência patrimonial	Chi-square			2,000	1,800		
		Asymp. Sig.			,157	,180		
Situação Profissional	Uso de fontes patrimoniais	Chi-square	3,600	2,788			2,515	4,500
		Asymp. Sig.	,165	,248			,284	,105
	Aprendizagem	Chi-square	3,750	2,813	3,375	2,500	2,625	2,625
		Asymp. Sig.	,153	,245	,185	,287	,269	,269
	Consciência histórica	Chi-square	1,800	2,850	3,750	3,600	2,500	3,600
		Asymp. Sig.	,407	,241	,153	,165	,287	,165
	Consciência patrimonial	Chi-square			2,000	1,800		
		Asymp. Sig.			,368	,407		

Por fim, procurou-se explorar associações privilegiadas entre as categorias através de uma análise de correspondências múltiplas. Da leitura das medidas de discriminação pode concluir-se que a variável 'escola' é relevante em mais de uma dimensão, sendo, em média, a que mais discrimina as categorias, ou seja, estas tendem a ter projeções distantes entre si e, como tal, existe maior garantia de serem definidos grupos distintos (Tabela 15).

Tabela 15 - Medidas de discriminação segundo as características dos professores.

Discrimination Measures					
	Dimension				Mean
	1	2	3	4	
Escola	,960	,901	,616	,931	,852
Ano de escolaridade	,845	,000	,011	,026	,221
Hist/Hist.A/HCA	,885	,189	,287	,173	,383
Tempo de serviço	,865	,839	,980	,468	,788
Sit. Profissional	,391	,853	,534	,204	,495
Sexo	,503	,000	,115	,251	,217
Residência	,245	,394	,027	,243	,227
Active Total	4,694	3,177	2,570	2,295	3,184
% of Variance	67,052	45,384	36,720	32,781	45,484

Quanto aos valores da inércia, revelaram-se elevados na dimensão 1 (0,671), segundo o teste realizado, o que permite que a percentagem de variância explicada (67%) também seja elevada.

O principal objetivo desta análise estatística consistiu em clarificar a compreensão do quadro conceptual dos professores procedendo-se ao cruzamento das variáveis de caracterização da amostra participante com os padrões conceptuais que emergiram da análise qualitativa de tipo indutivo dos dados. Desta forma, consolidou-se a validade dos resultados da análise qualitativa, mas esta pode, ainda, ajudar a explicar as principais relações entre as categorias de análise, em termos de associação ou de diferenciação estatística, como se procura mostrar a seguir, com a discussão dos principais resultados de investigação.

Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentou-se a análise quantitativa dos dados do estudo principal. Fez-se a descrição da frequência dos dados e a representação gráfica da sua distribuição, assim como a identificação das relações entre as categorias de análise, com o objetivo de validar e clarificar os dados qualitativos, nomeadamente a distribuição dos padrões conceptuais de alunos e de professores que emergiram da análise qualitativa dos dados.

CAPÍTULO VIII – REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo final apresenta-se a discussão dos resultados do estudo empírico principal em articulação com os produzidos por outros estudos no âmbito da Educação Histórica, tecem-se algumas considerações finais incidindo sobre as principais conclusões da presente investigação, reflete-se sobre as suas limitações e, ainda, as possíveis implicações em termos de ensino e aprendizagem de História e atividades de Educação Patrimonial.

1. Discussão dos resultados

O presente estudo propôs-se aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e por professores a fontes patrimoniais na aprendizagem e no ensino de História. Seguindo uma linha de investigação em Educação Histórica que procura conhecer e compreender o pensamento histórico dos participantes, baseou-se numa metodologia predominantemente qualitativa, fazendo inferências das respostas dos participantes sobre os conceitos históricos que parecem envolver, como sugerem Ashby, Lee & Shemilt (2005).

Com vista a clarificar as relações entre Educação Histórica e Educação Patrimonial, foi necessário revisitar um debate teórico, enquadrado por diferentes perspetivas relativamente às conceptualizações de património, memória, identidade e, conseqüentemente, de consciência histórica. Este enquadramento teórico implicou não só a articulação com a organização curricular existente em Portugal, nomeadamente no que respeita ao ensino e aprendizagem de História nos níveis básico e secundário, mas também com diversos exemplos de investigação empírica existente no âmbito da Educação formal e não formal (educação em museus e sítios históricos/arqueológicos), particularmente a pesquisa relacionada com a interpretação de vestígios patrimoniais.

Os dados foram sistematicamente recolhidos e analisados indutivamente, numa reflexão sustentada nas respostas dos alunos e dos professores aos respetivos instrumentos de pesquisa. Portanto, além do estudo principal, o processo investigativo compreendeu duas fases

preliminares (exploratória e piloto): considerou-se indispensável a realização de ensaios preparatórios de investigação, em termos empíricos, tendo em vista uma possível redefinição conceptual e o afinamento dos instrumentos e procedimentos de investigação, antes da implementação do estudo principal. Procedeu-se à seleção da amostra, à clarificação dos procedimentos a utilizar para a recolha de dados e a respetiva análise, enquadrada por literatura específica.

Recordamos que no estudo principal se utilizou uma amostra participante, constituída por 87 alunos, sendo 40 do 7º ano e 47 do 10º ano de escolaridade e os professores de História/História da Cultura e das Artes dos 7 grupos de alunos. Os alunos participantes inseriam-se em turmas heterogéneas no que diz respeito a área de residência (concelho). Os instrumentos de recolha de dados consistiram, no caso dos alunos, num questionário e num guião de entrevistas de seguimento para clarificação de respostas de alguns alunos (33 alunos, sendo 14 de 7º ano e 19 de 10º ano de escolaridade) e, no caso dos professores (3 de 7º ano e 4 de 10º ano, sendo um deles comum aos dois anos de escolaridade), num breve questionário aplicado previamente e posteriormente à atividade realizada com os alunos.

A atividade educativa consistiu num percurso com pontos de paragem para observação de objetos e edifícios selecionados no centro histórico de Guimarães, com base num instrumento elaborado para o efeito: o guião-questionário. Este continha a proposta de um conjunto de tarefas escritas a realizar em cada um dos pontos de paragem e em situação de contacto direto com os respetivos objetos, edifícios ou locais históricos. A seleção das fontes patrimoniais a observar e interpretar atendeu a uma lógica de análise de património diversificado, relacionado com a Idade Média mas tendo em conta a sua historicidade (desde a Baixa Idade Média até ao presente) em várias dimensões da vida em sociedade, nomeadamente pela sua ligação a grupos profissionais, a personalidades e a eventos ou situações de âmbito político-militar e religioso (por exemplo, o “loudel” de D. João I exposto no Museu de Alberto Sampaio), ou social e económico (por exemplo, o Albergue de S. Crispim, na viela do mesmo nome e contígua à antiga rua Sapateira – atual rua da Rainha D. Maria II – e os tanques de curtumes em Couros). Pretendia-se que esta diversidade de sentidos tivesse ainda em consideração a significância dessas fontes patrimoniais não só no âmbito da história local mas também como microcosmos indiciador de aspetos da história nacional e, até, europeia. A seleção de fontes diversificadas, a suscitar leituras sob vários ângulos, permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto, e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, quando já não se encontram no espaço original.

Considerou-se que os dados recolhidos ao longo das várias fases do estudo poderiam contribuir para a construção de um modelo conceptual sobre a progressão de inferências históricas de alunos relativamente à interpretação de fontes patrimoniais e de tipos de consciência acerca da relação dialógica entre passado e presente. Paralelamente (e em articulação) permitiria a construção de um modelo de padrões conceptuais de professores que sugerisse como entendem o uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, e até que ponto estão conscientes da importância do uso dessas fontes segundo critérios metodológicos mais rigorosos, com vista ao desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos, assim como da sua relação identitária com o património.

Este estudo assumiu um método de análise indutiva dos dados, por comparação constante – das respostas escritas ao guião-questionário e entrevistas de seguimento individuais, no caso dos alunos, e respostas escritas aos questionários prévio e posterior à atividade, no caso dos professores. Para tal, utilizou-se ao longo das várias fases do estudo o método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990, 1998) ou Teoria Fundamentada, em articulação com o programa de *software NVivo* (Bazeley & Richards, 2000), no sentido de obter modelos de perfis conceptuais de alunos e de professores inspirados em literatura específica na linha de investigação em Educação Histórica e em alguns estudos de Educação Patrimonial, e construir consequentes tarefas a aplicar em contexto de aprendizagem situada.

Procurou-se que as categorias fossem relevantes de forma a responder ao problema central que se explorou neste estudo:

De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?

A reflexão sobre o problema implicou a resposta às seguintes questões de investigação, relativas a concepções de alunos e de professores:

- Como usam os alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?
- Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?
- Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?

No sentido de responder às duas primeiras questões de investigação, procurou-se construir gradualmente um modelo conceptual que organizasse as ideias dos **alunos** participantes no estudo, segundo níveis de progressão, relativamente ao modo como concebiam o uso da evidência a partir de fontes patrimoniais e ao tipo de consciência que revelavam quanto à relação entre passado e presente que a exploração de fontes patrimoniais permitiria.

O modelo conceptual de ideias de alunos foi gerado em torno de dois construtos, cada um deles organizado em vários perfis conceptuais progressivamente mais sofisticados.

1. Uso da evidência:

- Alternativa;
- Inferência a partir de detalhes concretos;
- Inferência a partir de elementos relacionados com o contexto;
- Problemática;

2. Consciência histórica:

- Consciência a-histórica;
- Consciência de um passado fixo;
- Consciência de um passado simbólico;
- Consciência histórica emergente;
- Consciência histórica explícita.

No que concerne ao “uso da evidência”, bastantes alunos do 7º ano (53,3%), mas também do 10º ano (41,4%), entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação, indiciando a ideia de que a fonte permite conhecer o passado tal como aconteceu. Predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjecturas que os alunos levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano. Esta situação predominou nas respostas às questões de comparação entre objetos/edifícios [questões 2.1 e 4 do guião-questionário], em que a maioria dos alunos se limitou a referir características físicas tais como diferenças de material utilizado, de tamanho dos elementos constituintes e de estado de conservação. Foram poucos os alunos, e sobretudo do 10º ano, que se referiram aos dois objetos/edifícios, comparando-os temporalmente em termos de contexto de produção ou de funções sociais. A maioria dos alunos referiu-se apenas ao objeto ou edifício que observavam nesse momento.

A investigação existente tem mostrado que os alunos tendem a copiar a informação fornecida pelas fontes. Ashby (2003) salientou que numerosos alunos britânicos tendiam a tratar evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado, não questionando os fundamentos das afirmações (*Imagens do passado*) ou a considerá-lo como algo fixo, acabado,

conhecido por alguma autoridade a quem se apela para responder às questões que possam surgir (*Informação*). Noutro estudo (Ashby, 2005) mostrou que um considerável número de alunos de vários grupos etários tendiam a preocupar-se com a quantidade de informação proporcionada por uma história. Também no estudo de Simão (2007), que sugeriu um modelo conceptual com seis níveis de progressão na conceção de evidência histórica de alunos portugueses do 8º e do 11º ano, os três primeiros níveis centraram-se na informação – *Evidência como cópia do passado*, *Evidência como informação*, *Evidência como testemunho ou conhecimento* – tendo a maioria das respostas dos alunos integrado este último nível e ainda um outro, *Evidência como prova*.

Também VanSledright e Afflerbach (2005) salientam, entre os alunos americanos, o uso das fontes como informação, “razão comum aos aprendizes que estão inclinados a trabalhar com critérios de quantidade de informação quando avaliam o estatuto das fontes” (p. 12).

Levstik, Henderson e Schlarb (2005), relativamente à compreensão do passado a partir de artefactos arqueológicos, revelaram que alunos americanos do ensino elementar deram sentido aos artefactos como elementos de uma estória, como pistas num mistério e como evidência integrada num contexto. Alguns alunos revelaram uma visão da arqueologia como uma pesquisa de final aberto, incompleta, em contraste com as suas descrições da História (que consideraram ser uma narrativa completa e não negociável). Estes investigadores salientaram que, se os alunos nem sempre estabeleceram ligações claras entre os vestígios materiais e as culturas que os produziram, muitos reconheceram que a observação cuidada dos artefactos leva a melhores inferências.

No presente estudo, diversos alunos (21,2% do 7º ano e 28,5% do 10º ano) pareceram já ter abandonado a noção de fonte como ‘relato’, começando a ‘olhar’ as fontes como um conjunto e não como fragmentos, como sugere Lee (2005). Ao longo do percurso e à medida que avançavam nas tarefas, estes alunos mostraram ganhar progressivamente mais confiança em lidar com as fontes como evidência, interpretando-as em contexto a partir de um quadro analítico: descrição de mudanças, questionamento, formulação de conjecturas. Revelaram inferências pessoais, procedendo a uma contextualização da informação em termos sociais, culturais, políticos e económicos, relacionando-a com os seus conhecimentos prévios. Assim, diversos alunos do 7.º ano e um pouco mais do 10º ano, para além de descreverem o que observavam, inferiram a partir de detalhes arquitetónicos, escultóricos, de vestuário ou de estruturas, sobre o contexto económico, social e cultural – em termos sociais, por exemplo,

alguns deles utilizaram termos referentes ao estatuto social que associam aos objetos ou estruturas observados, como mostraram também Cooper (1992, 2004), Schmidt e Garcia (2007), Cainelli (2006) e Solé (2009) em estudos com alunos mais jovens.

Vários conceitos introduzidos ao longo da atividade – por exemplo, a técnica do ressalto, usada nos pisos superiores das construções urbanas medievais para ganhar espaço – foram espontaneamente usados nas respostas por diversos alunos, mesmo entre os mais novos, tal como Cooper (2004) observou na sua investigação.

As conjecturas levantadas por diversos alunos indicaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais, o que permite o reconhecimento da contextualização como ponto de partida para a consideração da evidência histórica. Recorde-se que as respostas dos rapazes participantes neste estudo se concentraram sobretudo no nível de inferência a partir de “detalhes concretos”, enquanto as respostas das raparigas se distribuíram por este nível e o de inferência com base em “elementos relacionados com o contexto”⁹⁹, revelando estas, em geral, respostas mais narrativas.

Alguns alunos (3,5% do 7º ano e 2% do 10º ano) revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas. Estes alunos parecem compreender que se podem colocar questões a que essas fontes não foram designadas responder, o que possibilita que pensem em termos de evidência histórica – como salientou Ashby em diversos estudos (2003, 2005) – e que vejam a História como inferencial, construindo o conhecimento do passado para lá do que estas fontes podem ter sido feitas para relatar, de acordo com Lee (2008). Alguns alunos pareceram reconhecer que as fontes disponíveis podem nunca lhes fornecer os ‘factos’ que precisariam para chegar a conclusões firmes, ou seja, admitem que estas são incompletas. Também Nakou (2001, 2003), no seu estudo com alunos gregos entre os 12 e os 15 anos, salientou que o pensamento histórico destes se relacionou com as questões colocadas e o ambiente educativo em que se realizaram as tarefas propostas. Isso ajudou os jovens a ‘ver’ os objetos arqueológicos do museu em termos históricos, permitiu a articulação entre as competências de investigação histórica e outras, envolvendo o desenvolvimento estético, empático, psicológico e social dos alunos, e estimulou os jovens a colocarem as suas próprias questões. Nakou (2003) referiu que muitos alunos participantes no seu estudo expressaram pensamento histórico de metodologia ‘científica’ e de

⁹⁹ Cf. Figura 27, no capítulo VII.

rico conteúdo histórico, reconhecendo que o passado não pode ser diretamente conhecido.

Como já foi referido no capítulo V, as questões das tarefas propostas no presente estudo empírico apresentavam grau de dificuldade crescente, sendo o terceiro item de maior exigência cognitiva – a pesquisa histórica procede de questões específicas, identificando o que se sabe, o que se pode supor e o que se quer saber, como recomendado por Collingwood (1946, 2001). Também Peel (1971) salientou, relativamente à natureza do pensamento adolescente, que as respostas se desenvolvem no sentido de um padrão formal, explicativo ou indicador de possibilidades, distinguindo, por isso, três categorias fundamentais no desenvolvimento cognitivo – a) restrito, b) circunstancial e c) imaginativo – considerando ainda a hipótese de conhecimentos prévios e o tipo de perguntas, entre outros fatores, interferirem neste processo.

A aprendizagem pode revelar-se ainda mais sofisticada quando os alunos inferem a partir das fontes – sejam escritas, pictográficas ou patrimoniais – e colocam questões em vez de responder apenas às que lhes são colocadas. Trata-se de tornar estranho o que parecia familiar, como sugerem Chapman e Facey (2004). No entanto, no presente estudo, relativamente às tarefas que incluíam a proposta “Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?” [questões 1.3, 2.4, 3.3 e 5.3 do guião-questionário], um grande número de alunos não respondeu ou declarou não ter questões, sendo esse número mais expressivo no 10º ano (63,3%) – 69% dos alunos de História A e 61% dos alunos de História da Cultura e das Artes – do que no 7º ano (28,8%). Os alunos mais velhos não pareceram estar acostumados a colocar questões e, possivelmente, terão diminuído esse sentido inquiridor que os alunos do 3º ciclo do ensino básico ainda demonstram. Esta situação poderá resultar, em certa medida, do facto de os programas curriculares do ensino secundário, nomeadamente o de História A, serem abordados pelos professores com o enfoque no ensino e aprendizagem de conteúdos históricos substantivos e sua contextualização, levando os alunos a responderem a questões com base na informação disponível e a não inferirem com base no seu próprio questionamento das fontes. Note-se que muitos destes alunos, nas respostas às duas questões anteriores destas tarefas, contextualizaram as fontes relacionando a informação disponível com os seus conhecimentos prévios, o que poderá estar relacionado com o facto de a contextualização ser um foco quase exclusivo das suas aulas de História, tal como procuraremos discutir mais adiante, relativamente às concepções dos professores.

Vários alunos do 10º ano, e também do 7º ano, fizeram suposições válidas a partir dos detalhes observados, por exemplo ao nível do vestuário, usando terminologia adequada e

contextualizada. Mesmo em relação aos objetos observados fora do seu espaço original – como a lápide do século XIV, exposta no Museu de Alberto Sampaio –, mais difíceis de interpretar, fizeram inferências de tipo abduutivo a partir do material e forma dos objetos, formulando hipóteses com base na reflexão sobre a informação disponível, particularidades observadas e conhecimentos prévios. Como salienta Chapman (2006), usar hipóteses para avaliar uma interpretação – inferências baseadas em conjecturas, mas não suportadas por evidência adequada; inferências baseadas em conjecturas racionais – pode ajudar os alunos a progredirem na interpretação e discussão de argumentos históricos.

Alguns alunos de ambos os anos de escolaridade questionaram a ‘verdade’ transmitida, levantaram questões acerca da credibilidade ou do estatuto da informação proporcionada, nomeadamente em relação ao *loudel* exposto no Museu de Alberto Sampaio, indiciando entender a construção do conhecimento histórico a partir da interpretação crítica das fontes, ou seja, em termos de evidência histórica. Pareceram compreender a interação entre o passado e as representações físicas da História, não se limitando ao uso das fontes como informação ou materialização do passado, mas reconhecendo que elas devem ser interpretadas em contexto, tendo consciência da sua historicidade. Também Shemilt (1987), na sua proposta de um modelo progressão das ideias de alunos britânicos de 15 anos acerca da evidência, organizado em quatro níveis¹⁰⁰, considerou que, se no 3º nível (*Evidência como base para inferir sobre o passado*), os alunos já concebem a fonte como suporte a partir do qual inferem sobre o passado, no 4º nível (*Consciência da historicidade da evidência*), os alunos mostram consciência de que as fontes devem ser interpretadas em contexto.

No entanto, é de salientar a limitada referência explícita à fonte iconográfica (fotografia) apresentada na introdução à tarefa do ponto 5 do percurso, referente aos tanques de curtumes da “Zona de Couros”. Terão os alunos agregado a informação observada no local à da fotografia e à informação escrita do texto introdutório, produzindo uma síntese? Ou ignoraram/desvalorizaram a imagem face à informação escrita ou à observação direta do local?

¹⁰⁰ Shemilt (1987) designou o 1º nível por *Conhecimento do passado tido como garantido*, no qual os alunos concebem a fonte como conhecimento literal do passado e o historiador como a memória do homem, e o 2º nível, *Evidência como informação privilegiada do passado*, em que os alunos consideram a fonte como testemunha ocular.

Relativamente ao tipo de pensamento que os alunos desenvolvem em situação de exploração direta de fontes patrimoniais, nomeadamente quanto ao sentido dado à relação passado-presente (“consciência histórica”) a partir da ‘leitura’ das fontes patrimoniais, considerou-se as suas concepções em termos de significância social e pessoal.

A literatura sobre consciência histórica tem revelado uma diversidade de formas de relação com o passado, umas mais ‘históricas’ do que outras. Os tipos de relação com o passado que os alunos participantes no estudo revelaram, explícita ou implicitamente, nas suas respostas, mostraram quer a influência da aprendizagem formal de História, quer das experiências quotidianas. Num grande número de respostas (58,9% no 7º ano e 52,6% no 10º ano) os alunos avaliaram as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entenderam o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, conceberam o passado à imagem do presente para simples conhecimento.

Diversas respostas mostraram, a par do vínculo à informação disponível, ideias de compreensão do passado à luz do presente, de ‘presentismo’ quer em termos de significância social quer no que respeita à significância pessoal, expressando ideias de progresso linear de senso comum. Os alunos pareceram referir-se a um passado que é adaptado às necessidades do presente, ou assimilado a este, como Lee (2002) esclareceu:

Hence presentism can be understood not so much as a failure in orientation, but as an orientation to a particular kind of past, namely, one able to be understood as the present is understood. This in turn rests on a substantive picture of humanity, which may itself be supported by a reading of the past made with certain assumptions.

Diversos teóricos consideram que a ‘obsessão’ pelo passado esconde algum presentismo; Lowenthal (1999) refere a ‘domesticação’ do passado pelas pessoas de forma a usá-lo no presente; Seixas (1997) salienta a forte influência que as representações ficcionais do passado (filmes, por exemplo) podem ter nos alunos; Shemilt (1980) e também Lee e Ashby (1987) referem a ‘empatia do presente’, a tendência de os alunos verem o passado como extensão do presente.

Estes alunos revelaram dificuldade em encontrar um passado funcional no presente, dado que alguns objetos e estruturas já não podem ser utilizados no presente, não os entendendo como vestígios do passado e ainda menos como evidência para investigar o passado; avaliaram o seu valor em função de critérios tecnológicos do presente. Como salienta Lee (2004), a ideia de que o progresso tecnológico é a trajetória normal é frequente, pois é óbvio, a partir da experiência quotidiana e daquilo que os pais e avós dizem, que a tecnologia, no

sentido mais amplo, está a desenvolver-se a toda a hora; daí se dizer que o passado era deficitário em termos tecnológicos. Diversos alunos, no presente estudo, usaram expressões como “não tinham”, “não havia”, “não usavam” (passado deficitário), como mostrou também o estudo de Solé (2009) com alunos do 1º ciclo do ensino básico. Quando os alunos se identificavam com as pessoas do passado, as situações parecem ter significado para eles, como aconteceu no presente estudo, por exemplo, em relação às ações de solidariedade associadas ao Albergue de S. Crispim.

Outras respostas mostraram concepções do passado como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos ou ações perenes que as fontes patrimoniais materializam e testemunham.

A maioria das respostas nos dois anos de escolaridade revelou que os alunos salientam o conhecimento – referindo “conhecer”, “saber”, “aprender” – em termos de significância social e, principalmente, em termos pessoais, baseando-se sobretudo na informação disponível, como revelaram também os estudos de Ashby (2005) e de VanSledright e Afflerbach (2005). Os alunos parecem considerar que as fontes patrimoniais carregam um passado que ensina os alunos, pois estes pretendem ‘saber o que realmente aconteceu’, tal como sugeriu o estudo de Apostolidou (2006).

Diversas respostas (8,9% no 7º ano e 17,6% no 10º ano) indicaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local ou nacional menos ou mais acentuado.

Alguns alunos centraram-se na valorização dos vestígios patrimoniais como evocação de acontecimentos emblemáticos de um passado ‘dourado’ – assemelhando-se ao tipo de consciência “tradicional” de Rüsen (2004)¹⁰¹ ou de tipo “monumental” de Seixas e Clark (2004) – que dá consistência à identidade local. Valorizaram objetos e edifícios representativos das memórias ‘oficiais’; não veem esses ‘monumentos’ apenas como representação do passado, mas carregando uma ‘memória sagrada’ que pode ser passada através das gerações, como referiu Nora (1997), ou permite uma proximidade com as origens, uma colagem entre o passado

¹⁰¹ Na tipologia da consciência histórica de Rüsen (2004), a ‘mudança’ surge como conceito central: enquanto os dois primeiros tipos (*tradicional* e *exemplar*) têm um caráter intemporal e de continuidade entre o passado e o presente, o terceiro tipo (*crítico*) sublinha a separação entre passado e presente, mas o quarto tipo (*ontogenético*) estabelece uma ponte entre passado e presente através da mudança – o passado sobrevive no presente porque muda, não permanece estático; é um passado dinâmico que se adapta a novas condições.

e o presente pela identificação com os antigos – de acordo com Lowenthal (2003) – por exemplo, quando alunos do presente estudo referem “nós vencemos”.

Outras respostas parecem conceber uma continuidade do passado que pode ser garantida pela preservação do património, constituindo os antepassados (que se sacrificaram pelas gerações seguintes) um modelo para o presente. Este reconhecimento de uma obrigação moral de dar continuidade ao legado dos antepassados parece corresponder ao tipo de consciência “exemplar” de Rüsen (2004) ou de tipo “antiquário” de Seixas e Clark (2004), nomeadamente em termos da significância pessoal atribuída às fontes patrimoniais, exprimindo uma relação emocional entre identidade e património local.

Um número expressivo de respostas revelou também, em termos de significância social, uma conceção do passado como ‘lição’, como um repositório de exemplos que devem guiar o presente e informar as ações futuras, reconhecendo o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional. Salientaram principalmente o passado cultural – a cultura forma um *continuum* entre o passado e o presente, por isso um objeto ou sítio histórico deve ser preservado como elemento da cultura material e da herança cultural que compõem a identidade.

No estudo de Apostolidou (2006), os alunos gregos de 15 anos assumiam partilhar uma relação privilegiada com o passado devido à sua longa História nacional e à continuidade da cultura grega desde a antiguidade até aos nossos dias, estando o presente diretamente relacionado com o passado remoto. Revelavam uma identidade nacional exclusiva, não reconhecendo elementos culturais comuns a diferentes sociedades e culturas, mas apenas aqueles que distinguem os Gregos dos outros povos.

No presente estudo, diversos alunos referiram-se explicitamente à identidade nacional – “a nossa cultura”, “a nossa nação” –, de forma mais notória na resposta à última questão [6] do que nas anteriores. Talvez a natureza da questão, ao procurar uma síntese, uma reflexão final, tenha influenciado respostas mais emocionais. Mas os alunos também tenderam a valorizar fontes patrimoniais relacionadas com a identidade nacional porque consideraram o seu conteúdo historicamente significativo em termos políticos, artísticos ou religiosos, parecendo considerar que os vestígios que não memorializam esforços humanos nessas áreas não são históricos, não revelam um passado significativo, tal como constatou Apostolidou (2006) no seu estudo com alunos gregos do ensino secundário.

Embora a noção de património tenha conhecido uma expansão e inclui objetos, edifícios e sítios que não eram vistos como ‘significativos’ no passado, essas mudanças não parecem ter

ainda reflexo nas escolas. Para diversos alunos, as atividades quotidianas não são consideradas como tendo significado histórico; valorizam objetos que consideram mais preciosos, pela sua antiguidade, raridade, inacessibilidade, como salientou Lowenthal (2003); outros são dispensáveis porque há mais.

Alguns alunos enfatizaram o papel de Guimarães nas origens de Portugal, parecendo reconhecer a importância do passado na definição duma identidade local e nacional de tendência exclusiva, isto é, sobrevalorizando a história local em detrimento de outras “histórias”, como também apontou o estudo de Gaiteiro (2007) com alunos do final do 3º ciclo do ensino básico. As escalas Europeia e Mundial não são referidas explicitamente pelos alunos do presente estudo, que as sugerem implicitamente ao referir-se às repercussões do turismo e da Capital Europeia da Cultura ou da classificação como ‘Património Mundial’, mas sempre ligada à valorização da cultura e história local e, por vezes, nacional.

Recorde-se que alguns alunos se referiram aos vimaranenses como “bairristas”, utilizando a terceira pessoa do plural, mas incluindo-se no grupo e assumindo essa identificação emocional, enquanto outros (três alunos de 10º ano de freguesias da periferia ou de concelhos limítrofes) não se incluíram no grupo (“o outro”), mas nas duas situações pareceu estar implícita um sentido de identidade local, exclusivista e, de acordo com Lorenz (2004), ligada a uma noção de identidade coletiva que permite identificar o grupo ‘nós’ em relação com o grupo ‘eles’.

Foram raros os alunos que revelaram um pensamento semelhante ao tipo de consciência “crítica” de Rüsen (2004) e de Seixas e Clark (2004), desafiando um passado aceite, tal como mostrou o estudo de Nemko (2009). Apenas um grupo muito restrito (três alunos) referiu a destruição/realização de obras de modernização do local ou propôs formas de obviar algumas limitações existentes, nomeadamente pelo esclarecimento do público.

Várias respostas de alunos do 10º ano (16,4%), mas também do 7º ano (11,4%), revelaram uma compreensão da relação passado-presente de forma linear relativamente ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora procedessem à sua contextualização, revelando uma orientação temporal emergente. Diversos alunos utilizaram um conceito de mudança como desenvolvimento – o que, segundo Lee (2002), revela um nível de compreensão relativamente elevado – e expressaram ideias de mudança/permanência ou de causa/consequência ligadas a uma noção de progresso linear, embora algumas respostas já indiciem a perceção de diferentes ritmos de mudança. A maioria dessas respostas centrou-se em marcadores da cultura material (vestuário, habitação,

objetos), principalmente a nível tecnológico, tendência também realçada no estudo de Barton (2001a) em relação a alunos americanos, no estudo de Lee (2003) em relação a alunos britânicos, e nos estudos de Machado (2005) e de Solé (2009) em relação a alunos portugueses. No entanto, estes dois últimos estudos salientam que essas noções sobre o âmbito tecnológico não impedem uma conceptualização mais elaborada relativamente aos domínios político, social e cultural.

Diversos alunos utilizaram expressões referentes ao processo de aquisição de conhecimento a partir dos vestígios do passado, o que pode ser indicador de um pensamento histórico mais elaborado, ao reconhecerem que a análise dos vestígios materiais do passado permite *insights* acerca de formas de vida diferentes das do presente, afastando-se do 'presentismo'; os alunos pareceram conceber a mudança não simplesmente como uma explosão aleatória de acontecimentos, mas como diferença historicamente significativa entre momentos no tempo – de acordo com Shemilt (1980) e Lee (2002) –, fazendo comparações explícitas ou implícitas entre “antes” e “agora”, destacando as especificidades que identificaram numa determinada época, ou o que se mantém ao longo do tempo, como constatou também Apostolidou (2006).

Alguns alunos inseriram os acontecimentos num contexto e a sua compreensão nesse mesmo contexto, revelando ideias de empatia histórica, também em relação aos agentes de mudança, valorizando a ação conjunta de indivíduos e menos o papel das realizações individuais na mudança, como mostraram os estudos de Barton (2001a) e de Machado (2006).

Menos frequentes (1,1% no 7º ano e 4,6% no 10º ano) foram as respostas em que o sentido relacional entre passado, presente e futuro revelou a utilização de noções de mudança e permanência como formas de conceptualizar as relações entre fenómenos em diferentes momentos do tempo, tal como revelou o estudo de Lee (2003). Algumas respostas apresentaram justificações históricas com base nos contextos socioeconómico político, religioso e cultural, tendo em consideração a sua diversidade e articulação, revelando uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais ao reconhecer a importância, para a compreensão histórica, da sua interpretação de forma contextualizada, como salientou Ramos (2004a, 2004b). Um grupo restrito de alunos revelou consciência histórica explícita no reconhecimento de diversidade na mudança relativamente a características socioeconómicas e ao uso ou função das fontes patrimoniais no passado e no presente. Considerou esse diálogo relacional com base no conhecimento histórico, aplicando, por vezes, conceitos próprios da metodologia da História.

Neste grupo, os alunos de 10º ano revelaram, em geral, uma compreensão histórica mais sofisticada nas justificações apresentadas, comparando o passado com o presente e procurando compreender essas diferenças, assim como as mudanças ao longo dos tempos, apresentando uma noção de horizonte temporal mais abrangente. Pareceram entender que a mudança nem sempre é progressiva (no sentido de avanço, desenvolvimento), pode ter vários ritmos e direções diversas (permanência, simultaneidade, retrocesso) – e usaram expressões tais como “é diferente”, “antes usavam”, “ainda tem”, “ainda se usa”, associadas a marcadores da cultura material, social ou económica, como a habitação, objetos de artesanato ou outros. Alguns alunos reconheceram diferentes ritmos de mudança, umas mais rápidas e visíveis (nomeadamente as transformações tecnológicas) e outras mais lentas e quase impercetíveis – mudanças na mentalidade e nos comportamentos e permanência de determinadas práticas na atualidade –, localizando áreas de continuidade e semelhanças entre o passado e o presente, e até a coexistência, numa determinada época, de realidades distintas, pensando em termos de “padrões de mudança”, como referiu Lee (2005) e, mais especificamente, sobre ‘direção’ e ‘velocidade’ da mudança, sugerindo que as mudanças não ocorrem ao mesmo tempo e de forma idêntica.

Estes alunos revelaram concepções equivalentes ao tipo de consciência “ontogenética” de Rüsen (2004), historicizando o passado, considerando-o uma ferramenta para compreender o presente, mas diferente deste, como salientaram Lowenthal (1999) e Chapman e Facey (2004), ajudando-os a compreenderem-se a si próprios no tempo. Mostraram também semelhanças com a consciência de tipo “moderno” de Seixas e Clark (2004), estudando as fontes patrimoniais como produtos do seu tempo, historicizando-as, revelando uma conexão com o passado baseada na compreensão da mudança a partir de um momento histórico concreto, o presente. Defenderam a conservação dos objetos, edifícios e sítios patrimoniais distanciando-se do passado, olhando-os como fontes históricas de estudo e como interpretações de diferentes épocas, reconhecendo a pluralidade de perspetivas, como argumenta Nemko (2009):

As practitioners would we ever regard it as enough that our pupils simply appreciate historical sites and visits from the perspective of a tourist? Surely we must expect our pupils to reflect on and evaluate the purpose and the construction of different monuments in the same way as we would expect them to engage critically with any other fragment of evidence in the history classroom? (p. 32)

No entanto, foi também entre os alunos do 10º ano (sobretudo os mais velhos) que a consciência história surgiu mais associada à identidade local, o que não deixa de parecer

contraditório, uma vez que estes alunos abordaram a História europeia e mundial nos anos de escolaridade anteriores (3º ciclo do ensino básico); por sua vez, os alunos de 7º ano abordaram a História nacional nos anos de escolaridade anteriores (2º ciclo do ensino básico) e uma relação emocional com a identidade local não é tão explícita. Estes resultados parecem estar de acordo com outros estudos que têm sugerido que os tipos de consciência que os alunos revelam, nomeadamente no que respeita aos sentidos de identidade que vão construindo, não expressam apenas os conhecimentos adquiridos na escola pela aprendizagem de História. As influências da família, dos pares, da comunidade de pertença ou dos média podem condicionar os interesses dos alunos, contribuindo também para a construção de certos tipos de consciência histórica e de noções de identidade. Por exemplo, Cercadillo (2001) concluiu, entre outros resultados, que os alunos espanhóis e ingleses que participaram no seu estudo eram condicionados pelas suas vivências extracurriculares na abordagem da significância histórica, e alertou também para a necessidade de um ensino de História que aceite discutir várias perspectivas, mesmo em torno das identidades regionais e nacionais, afastando-se do dilema curricular sobre os conteúdos a integrar. Também Barton e McCully (2005) salientaram, em relação a alunos de escolas secundárias da Irlanda do Norte, a influência da comunidade local, e particularmente da família, assim como dos média (filmes históricos e documentários televisivos) e da cultura popular, incluindo sítios patrimoniais, nas ideias dos alunos acerca de História, reconhecendo que essa aprendizagem informal reflete as diferenças religiosas e culturais existentes na sociedade da Irlanda do Norte; no que respeita à aprendizagem formal, estes alunos reconhecem a relevância social, académica e pessoal da História, proporcionando uma visão multiperspetivada do passado. Por sua vez, Barton e Levstik (2001) além de admitirem que as ideias de significância histórica são construções sociais e culturais transmitidas pela escola, família, média, museus e demais património histórico aos membros da sociedade, consideram que o conceito de significância é também uma construção política (Barton & Levstik, 2008), o que explica o facto de os currículos darem relevo a determinados factos e pessoas, ignorando, omitindo ou desvalorizando outros, e isso pode refletir-se na forma como os alunos pensam e atribuem significância histórica ao que aprendem.

Apesar das escassas referências à dimensão local no currículo nacional do ensino básico e nos programas, o desenvolvimento de competências específicas de História possibilita a análise de várias dimensões da realidade, a nível económico, social, político, cultural e a articulação entre espaços históricos distintos, relacionando-os com problemáticas históricas

inerentes ao grupo, à localidade, e às sociedades nacional e mundial. Por isso se procurou, no presente estudo, dar relevo à cultura material que indicia dimensões económicas em relação com as sociais e culturais, e as suas funções na vida quotidiana.

No entanto, os tipos de consciência histórica que surgiram neste estudo não são fixos, os alunos oscilaram nas suas respostas ao guião-questionário (e mesmo nas entrevistas), em função do tipo de tarefa: os alunos revelaram mais “consciência de um passado fixo”, seguida de uma “consciência histórica emergente” e menos “consciência de um passado simbólico”, nas respostas às tarefas 3 e 5, relacionadas com aspetos económicos e sociais, do que em relação às tarefas 1 e 2, referentes a aspetos político-militares. Assim, embora as questões colocadas sejam idênticas, as características das fontes apresentadas nas tarefas 1 e 2, e dos ‘conteúdos’ a elas associados, nomeadamente personalidades e eventos políticos que relacionam de forma mais direta a história local com a história nacional, podem ter suscitado um tipo de resposta mais ligado a uma “consciência de um passado simbólico”. Além disso, a lecionação de ‘conteúdos’ históricos político-militares tem ainda preponderância nas aulas de História quer no 2º quer no 3º ciclo do ensino básico.

O tratamento quantitativo dos dados revelou algumas diferenças estatísticas significativas nos níveis de ideias entre os alunos do 7º e do 10º ano, sobretudo em termos de “Consciência histórica” – mais expressivas quanto à significância pessoal do que à significância social¹⁰² – e entre alunos de idades diferentes, sendo os alunos de 15 e 16 anos, do 10º ano de escolaridade, os que revelaram níveis conceptuais mais sofisticados, também mais notório em termos de significância pessoal¹⁰³. Mas, como já se referiu, existe evidência de que os níveis conceptuais não são invariantes, mesmo em cada aluno, e nenhum dos níveis é mutuamente exclusivo, pois cada um deles pode emergir num mesmo indivíduo em diferentes contextos, sendo permeável e sujeito a oscilações. Esta proposta de níveis de progressão é uma construção interpretativa a partir das ideias dos alunos, pois de acordo com Lee (2003), quando se consideram modelos desta natureza, a sua validade só é aplicável a um grupo, sendo contextualizado num ambiente escolar e cultural. O próprio Rüsen salientou que a sua tipologia – cujo objetivo seria a “construção de uma teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica” (2004, p. 78) – não é estanque, não se pode assumir uma sequência estrutural no desenvolvimento da consciência histórica: há um crescimento em complexidade em termos de

¹⁰² Cf. a Tabela 7, no capítulo VII.

¹⁰³ Cf. a Tabela 6, no capítulo VII.

experiência e de conhecimento do passado, de padrões de significância histórica, de grau de abstração das operações lógicas, de orientação externa e interna, e ainda de identidade histórica, mas os tipos e os respetivos procedimentos surgem em combinações complexas. Em geral, na vida prática, os modos de consciência histórica tradicional e exemplar são muito mais frequentes que os restantes, e a prática do ensino de História nas escolas tem revelado que as formas 'tradicionais' são mais fáceis de ensinar e as 'exemplares' dominam a maior parte dos currículos escolares, enquanto as formas 'críticas', e ainda mais as 'ontogenéticas', exigem maior esforço e um pensamento mais sofisticado por parte de alunos e professores.

No sentido de responder à terceira questão de investigação – *Que concepções acerca da exploração do património revelam os professores em contexto de atividades relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?* – analisaram-se as ideias dos **professores** em relação ao uso de fontes patrimoniais e à abordagem do património em atividades de ensino e aprendizagem de História com alunos de anos iniciais do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Um modelo conceptual relativo a concepções de professores foi, também, gerado em torno de dois construtos, organizados em padrões conceptuais de progressiva complexidade.

1. Uso de fontes patrimoniais:

- Uso tácito;
- Do contexto para a fonte;
- Cruzamento de fontes em contexto;
- Das fontes para o contexto.

2. Finalidades de ensino e divulgação do património (organizado em três dimensões):

Aprendizagem

- Motivação;
- Consolidação de conhecimento;
- Construção de conhecimento;

Consciência Histórica

- Informação;
- Conhecimento em contexto;
- Relação de tempos em mudança;

Consciência Patrimonial

- Ideia difusa;
- Sentido de identidade local;
- Sentido de identidades múltiplas.

Quanto ao modo como consideram poder mediar a relação entre os vestígios do passado e as interpretações dos seus alunos a partir do uso de fontes patrimoniais em atividades de ensino e aprendizagem de História, os professores, quer do 7º ano quer do 10º ano de História A e História da Cultura e das Artes, deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos, partindo do contexto exposto ou explicado (nos livros, na internet ou pelo professor) para o objeto, edifício ou local observado, parecendo estar, por vezes, implícito o uso das fontes patrimoniais como ilustração da informação já fornecida, como revelaram também os estudos de Ashby (2003) e de Chee (2006). Deram igualmente relevância ao cruzamento de fontes em contexto¹⁰⁴: diversas respostas, maioritariamente ao questionário posterior, pareceram revelar o reconhecimento de que a observação orientada dos vestígios, relacionando fontes com linguagens diversas e aspetos políticos, económicos e sociais em contexto, envolvendo os alunos no processo de questionamento, possibilita que estes desenvolvam a sua compreensão histórica, como sugeriram os estudos de Cooper (1992, 2004) e de Gerwin (2006).

Um menor número de respostas indicou procedimentos no sentido de propiciar a interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica pelos alunos – de acordo com Ashby (2003, 2005) –, apontando até, nalguns casos, possibilidades de inferência abductiva, em que os alunos levantariam conjecturas sobre as fontes com base em conhecimentos que já possuíam. Alguns professores pareceram admitir que a abordagem multissensorial baseada no uso de fontes diversificadas suscita um diálogo histórico em relação ao passado, com significado para os alunos, possibilitando a compreensão dos contextos (a nível político, social, económico...) a partir de fontes patrimoniais, e a interpretação pelos alunos de modos de vida no passado, diferentes do presente, como salientou Nakou (2001, 2003) nos seus estudos.

Relativamente às “finalidades de ensino e divulgação do património”, nomeadamente o modo como os professores perspetivam o contributo da exploração de fontes patrimoniais na aprendizagem de História pelos alunos, a maioria das respostas concentrou-se nos padrões conceptuais “Consolidação de conhecimento” e “Construção de conhecimento”, o primeiro com mais expressão nas respostas ao questionário prévio, e o segundo, no questionário posterior, quer de professores do 7º ano quer do 10º ano de História A e História da Cultura e das Artes, o

¹⁰⁴ As estatísticas descritivas (cf. Tabela 13, no capítulo VII) mostraram que a mediana das dimensões conceptuais analisadas revelou um valor elevado quanto ao uso de fontes patrimoniais (3,00), correspondente ao “cruzamento de fontes em contexto” e um valor moderado (2,00), idêntico nas três dimensões relativas às finalidades de ensino e divulgação do património, ou seja, “consolidação de conhecimento” quanto à *aprendizagem*, “conhecimento em contexto” em termos de *consciência histórica* e “sentido de identidade local” em termos de *consciência patrimonial*.

que sugere o contributo da atividade (realização do percurso e observação da realização das tarefas escritas pelos respetivos alunos) para a progressão conceptual destes professores.

Algumas respostas admitiram explicitamente a motivação e a consolidação de conhecimento como o principal objetivo do contacto com as fontes patrimoniais, enquanto outras respostas pareceram admiti-lo implicitamente, sugerindo que a utilização dessas ferramentas culturais poderia ajudar os alunos a dar sentido ao passado. É de referir que as preocupações com a motivação dos alunos que conheceram grande vigor há quatro décadas atrás, suscitando propostas de ensino ‘ativo’ através de atividades mais ou menos lúdicas, dentro e fora da sala de aula – com roteiros de exploração ou experiências de história ‘ao vivo’, por exemplo – ainda se fazem sentir e denotam observações de tipo impressionista. Apesar disso, em diversas respostas pareceu claro que o papel do professor deve ser o de proporcionar aos alunos a orientação necessária para que estes interpretem as fontes patrimoniais enquanto inferência histórica, o que abre caminho para que a compreensão histórica dos alunos se torne mais sofisticada. Estes professores reconheceram, em geral, que o conhecimento não é recebido passivamente nem pelos sentidos nem através da comunicação, mas é construído ativamente pelo sujeito cognitivo; não basta ensinar para que o aluno aprenda, este deve, por descoberta apoiada ou por receção ativa, ir construindo os significados e enriquecendo os que apreendeu. Por isso, a aprendizagem só é significativa se os alunos puderem dar sentido ao que aprendem e se houver uma mudança nessa experiência. Daí a importância de se atender ao que os alunos já sabem, mas também de se promover atividades que desafiem o pensamento dos alunos.

Quanto aos tipos de consciência que revelaram em relação ao processo de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em termos de dinâmica de orientação temporal – passado, presente e, eventualmente, cenários futuros – possibilitada pela interpretação de fontes patrimoniais, os professores pareceram preocupar-se maioritariamente com o “conhecimento em contexto” através de atividades que possibilitem aos alunos uma interpretação crítica das fontes patrimoniais. Desta forma, e de acordo com Ramos (2004a, 2004b) e Nakou, (2001, 2003), podem levar os alunos a inferir sobre o quotidiano e o contexto de produção das fontes patrimoniais, reconhecendo a necessidade de interligar aspetos económicos, sociais, políticos e religiosos com vista a uma compreensão contextualizada do passado – mesmo quando a questão focalizava explicitamente o contexto económico e social. Apenas algumas respostas revelaram uma clara consciência da historicidade das fontes patrimoniais – “relação de tempos em mudança” – cuja interpretação pode ajudar os alunos a

compreender a complexidade da relação passado-presente num contexto amplo, reconhecendo a diversidade na mudança, tal como mostraram os estudos de Barton (2001a), Lee (2003, 2005) e Machado (2005), e a interligação entre o passado, o presente e o futuro, num leque de possibilidades e não como relação causal fixa, como sugeriram também os estudos de Cercadillo (2001) e de Gaiterio (2007) relativos a ideias de alunos.

Parece existir uma relação entre o tipo de consciência histórica dos professores e a sua perspetiva acerca do uso de fontes patrimoniais na aprendizagem dos alunos, pois enquanto alguns professores consideram que a contextualização é o foco das aulas de História, outros revelam uma noção mais consistente do modo como o conhecimento histórico substantivo deve ser contextualizado e pode ser desenvolvido, revelando preocupação em promover a reflexão crítica e a pesquisa histórica pelos alunos com tarefas específicas em contexto de aprendizagem dentro ou fora da sala de aula.

Em termos de consciência patrimonial, ou seja, em relação ao modo como os professores perspetivam as relações entre identidade e património que os alunos estabelecem, ao interpretarem fontes patrimoniais, para orientarem a sua vida prática, teve mais expressão o padrão conceptual ligado a um “sentido de identidade local”, sobretudo entre os professores de 7º ano. Por sua vez, um “sentido de identidades múltiplas” que se poderia identificar com o tipo de consciência “ontogenética” de Rüsen (2004), teve mais expressão entre os professores do 10º ano de História A e História da Cultura e das Artes.

Um professor salientou o respeito pelo património, pelas ‘marcas do passado’, através de objetos específicos que podem ‘evocar’ o passado – de acordo com Nora (1997) –, parecendo implicar o comprometimento com uma determinada identidade coletiva que condiciona o indivíduo aos seus ancestrais, e outro professor realçou o facto de as atividades de observação direta de fontes patrimoniais estimularem o sentimento de pertença a uma comunidade e a sensibilização para a preservação do património local, parecendo ver o passado como depositário de casos ‘exemplares’ relevantes para a resolução dos problemas do presente. Gago (2007), num estudo que procurou conhecer as relações conceptuais entre ideias de consciência histórica manifestadas pelos professores participantes e as suas concepções de narrativa histórica, constatou a prevalência dos perfis de consciência histórica “Lições de um passado em evolução” – o passado permite aprender lições que devem ser devidamente contextualizadas, servindo de base de reflexão acerca da mudança em progresso e para a contextualização do presente – e “Lições do passado”, onde a identidade assume um sentido

nacional de compromisso emocional com a História, aproximando-se este perfil do tipo de consciência histórica “exemplar” de Rüsen (2004).

No presente estudo, outras respostas salientaram que o ‘olhar’ proporcionado pela atividade favorece o interesse pela História e património locais que, na perspetiva dos professores, seriam até aí ignorados pelos alunos. Mas, como foi evidenciado pelos resultados do estudo *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997), a história que o aluno usa nem sempre coincide com aquela que o professor ensina, e algo de semelhante acontece entre o que este e as instituições oficiais de Educação e académicas explicitam nos seus documentos. Também Levstik (2000) referiu o facto de os professores darem mais visibilidade, nas suas aulas, a conteúdos substantivos ‘positivos’ e omitirem os ‘negativos’, o que contrasta com as concepções dos alunos que revelaram perspetivas críticas em relação a determinados temas e desvalorizaram outros que os professores destacaram como historicamente significativos.

Um número menos expressivo de respostas pareceu revelar a consciência de que é possível ensinar a partir da exploração de fontes do património local para um quadro inter-identitário, o que possibilita também uma análise fundamentada com vista ao desenvolvimento da compreensão histórica, aproximando-se do tipo de consciência histórica “ontogenética” de Rüsen (2004). Gago (2007) constatou, também no seu estudo, que um menor número de professores enquadrados no perfil de consciência histórica “Continuidades e diferenças entre tempos” concebiam o passado como um movimento de intertemporalidades, promovendo a reflexão acerca das continuidades e diferenças entre diversos passados e presentes, permitindo a perceção da heterogeneidade evolutiva e a problematização dos horizontes de expectativa; a identidade de sentido nacional apontava para a partilha de continuidade temporal e intercultural, atendendo às similaridades e especificidades de uma identidade global europeia.

Estepa e Cuenca (2006) no sistema de categorias que propuseram no seu estudo, nomeadamente sobre a relação entre os conceitos de identidade e de património, analisaram a “escala de identidade” – gradação existente desde uma visão individualista até abordagens genéricas propensas ao reconhecimento de uma identidade múltipla e intercultural – e a “tipologia patrimonial e identidade”, acerca do tipo de representação patrimonial que estaria mais relacionada com a visão simbólico-identitária dos indivíduos. Constataram uma grande dispersão das respostas de professores e gestores patrimoniais, numa escala desde o local ao universal e da experiência pessoal próxima a uma mais ampla.

No presente estudo, a análise quantitativa dos dados dos professores participantes no estudo principal revelou correlações estatisticamente significativas entre a dimensão “consciência patrimonial” e as variáveis ‘escola’ e ‘ano de escolaridade’¹⁰⁵, mas também apontou diferenças estatísticas significativas nos padrões de ideias em termos de “uso de fontes patrimoniais” e de “aprendizagem” de acordo com o ‘ano de escolaridade’ que os professores lecionam¹⁰⁶, e ainda em termos de medidas de discriminação, a relevância da variável ‘escola’¹⁰⁷ quanto à diferenciação das categorias em análise multivariada.

Parece haver relação entre os usos das fontes patrimoniais, mais afastados ou mais próximos da evidência histórica, e os tipos de consciência histórica que, quer os alunos quer os professores participantes, revelaram. No caso dos alunos participantes no estudo principal, a distribuição dos padrões conceptuais realça, em termos de “uso da evidência”, a predominância do nível de uso de informação “genérica”, seguindo-se o nível “inferência a partir de detalhes concretos”, e com menor expressão o nível “problematização”. Alguns alunos pensaram para além da informação dada, reconhecendo o seu contexto de produção (Ashby, 2005) e vários exemplos de pensamento mais complexo surgiram entre os alunos mais novos. No caso dos professores participantes no estudo principal, a distribuição dos diferentes padrões conceptuais relativamente ao “uso de fontes patrimoniais” realça a predominância do padrão “cruzamento de fontes em contexto”, seguindo-se os padrões “do contexto para a fonte” e “das fontes para o contexto” – este mais consentâneo com a natureza inferencial da evidência – e, com menor expressão, o padrão “uso tácito”. Ressalve-se, no entanto, que se no questionário posterior os professores atenderam sobretudo ao cruzamento de fontes em contexto, relativamente ao uso de fontes patrimoniais na aula de História, nas respostas ao questionário prévio à atividade tinham revelado partir do contexto para as fontes. Tal resultado parece sugerir, como já se afirmou atrás, que a realização da atividade, acompanhando os respetivos alunos e observando-os na realização das tarefas, contribuiu para a progressão conceptual destes professores.

Ao darem sentido ao passado a partir de fontes patrimoniais, as respostas dos alunos participantes revelaram também tipos de significância e sentidos de mudança. Mostraram, de forma menos ou mais explícita, diversos tipos de consciência histórica em termos das relações que reconhecem existir, nos planos social e pessoal, entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro.

¹⁰⁵ Cf. a tabela 12, no capítulo VII.

¹⁰⁶ Cf. a tabela 14, no capítulo VII.

¹⁰⁷ Cf. a tabela 15, no capítulo VII.

Reconheceram-se algumas similitudes com os dados do estudo europeu *Youth and History* (Angvik & Borries, 1997) que revelou que os jovens do sul da Europa tendiam a valorizar a História por considerarem que dá a conhecer “tradições, características, feitos e valores da nossa nação”, além de proporcionar “conhecimento sobre os factos principais”. A este respeito, Pais (1999) lembra que os jovens portugueses revelaram uma identidade nostálgica, voltada para o passado, para as origens. Esta conceção poderá estar ligada a um tipo de consciência ‘tradicional’, ou aproximar-se de uma consciência ‘exemplar’, perspetivando a identidade numa lógica de continuidade, o que parece estar relacionado, no primeiro caso, com a preocupação dos professores com os conteúdos a lecionar, enquanto no segundo já há uma pressuposição de mudança, embora ainda de progresso linear.

Neste estudo registaram-se diferentes identidades consoante o padrão de pensamento, desde uma identidade local/nacional fundada nas origens, exclusiva – com uma componente emocional na relação com o passado, no que respeita à identidade assumida com o ‘nós’ –, até uma identidade mais inclusiva e europeia/global. A primeira parece ligada a uma abordagem da ‘memória coletiva’ que ainda prevalece no ensino de História, embora já pouco apropriada a um mundo caracterizado pela existência de identidades diversas e muitas vezes controversas.

Muitos alunos reconhecem que as estruturas dos edifícios e os locais conheceram mudanças ao longo do tempo, mas isso não significa que todos considerem que esses sítios se continuaram a modificar para desempenhar uma nova função – a de turismo patrimonial –, como também salientam Cooper e West (2009). Tal constatou-se na tarefa sobre os ‘tanques de curtumes’ relativamente aos quais numerosos alunos referiram a não existência de qualquer função no presente.

Estes resultados do estudo podem contribuir com sugestões interessantes, nomeadamente em relação ao Museu da Indústria/Núcleo de Curtumes, na “Zona de Couros”, em Guimarães, em fase de implementação, no sentido de uma exploração dos vestígios patrimoniais existentes na área envolvente, no âmbito da Educação Patrimonial: observação de materiais utilizados, semelhanças/diferenças quanto a funções e contexto social de produção, ligação a funções económicas e sociais significativas no âmbito da história local – e não apenas aspetos políticos ou relacionados com a arquitetura monumental –, descrição de mudanças ao longo do tempo, tudo isto, procurando sempre o desenvolvimento das inferências pela fundamentação crítica e problematização das situações. Para que os alunos progridam em termos de interpretação histórica, eles devem ser ajudados a considerar o contexto no qual os

objetos e sítios históricos que observam foram produzidos e utilizados, e a discutir as suas perspectivas com os outros. Recorde-se que, em termos de inferência, os alunos de 7º ano, participantes neste estudo, questionaram as fontes, problematizaram mais do que os de 10º ano. Há, por isso, condições para que os professores, com formação específica, possam desenvolver abordagens construtivas, elaborando propostas de tarefas quer para alunos do 3º ciclo quer para os do ensino secundário, proporcionando não só o cruzamento de fontes diversas (escritas, iconográficas, patrimoniais) em contexto, mas também partindo dessas fontes para os vários contextos, pondo em prática procedimentos de metodologia da História, mesmo em articulação com outras instituições de educação não formal.

No que respeita às “finalidades de ensino e divulgação do património” segundo os professores, na dimensão “Aprendizagem” constatou-se a predominância dos padrões “consolidação do conhecimento” e “construção do conhecimento” e, com menor expressão, o padrão “motivação”; na dimensão “Consciência histórica” houve uma predominância do padrão “conhecimento em contexto”, e reduzida expressão o padrão “relação de tempos em mudança”; e na dimensão “Consciência patrimonial” predominou o padrão “sentido de identidade local”, e tiveram menor expressão os padrões “ideia difusa” e “sentido de identidades múltiplas”.

Tal como aconteceu com os alunos, não se encontraram ideias de professores que se possam aproximar do tipo de consciência crítica de Rüsen (2004) e foram poucos os que revelaram um tipo de consciência ontogenética, considerando que o passado histórico deve ser compreendido num movimento intertemporal, considerando a pesquisa como processo problematizador, refletindo sobre as continuidades e diferenças entre tempos, vendo o conteúdo histórico substantivo como base de desenvolvimento de competências de interpretação que permitam diferentes leituras do mundo. Por isso, e como recomenda Barca (2006), será desejável que os professores, na sua formação inicial, experimentem situações de aprendizagem desafiadoras, com vista à construção de uma consciência histórica avançada.

Para que os alunos desenvolvam um quadro do passado com o qual possam orientar as suas vidas, a História deve possibilitar que os alunos se orientem no tempo geneticamente (Rüsen, 2001a, 2001b), mas também que compreendam o passado como historicamente construído (Lee, 2002). E, como salientam Barton e Levstik (2004), se as decisões dos professores moldam as experiências educativas dos seus alunos, parece lógico assumir que um dos objetivos da investigação em Educação Histórica seja o de compreender o pensamento que está por detrás dessas decisões.

Limitações do estudo

A execução deste tipo de atividades realizadas no exterior da sala de aula e da escola está condicionada por vicissitudes de vária ordem: climáticas, calendarização das tarefas letivas, nomeadamente as de avaliação, disponibilidade dos professores no que respeita à conciliação com os horários dos alunos ou determinada por condições específicas ligadas ao atual contexto de progressão na carreira docente, e ainda a articulação com horários de funcionamento do museu e de atividades do Serviço Educativo. Todas estas dificuldades foram sentidas na implementação do estudo empírico, criando alguns atrasos face à calendarização inicialmente prevista. É de realçar, no entanto, que a persistência de uma “ideia feita” acerca de enormes entraves e falta de acolhimento por parte das direções das escolas, e da generalidade dos professores, à realização deste tipo de atividades, não tem correspondência na realidade. Na presente investigação, e noutros estudos na área da Educação Histórica, a receptividade das escolas, dos professores e dos alunos, apesar das condicionantes acima referidas, tem sido bastante positiva e permitido o aumento progressivo da aplicação de estudos empíricos.

A nível metodológico, a complexidade dos dados das respostas a questões abertas, quer no guião-questionário aplicado aos alunos quer nos questionários prévio e posterior aplicados aos professores, foi objeto, não só de análise qualitativa, de cariz indutivo, mas também de análise quantitativa. Isto consumiu bastante tempo do processo de investigação, mas considerou-se importante essa complementaridade – tal como se argumentou no capítulo IV, na reflexão sobre metodologia de investigação – pois a análise estatística permitiu clarificar a compreensão do quadro conceptual dos alunos e dos professores procedendo-se ao cruzamento das variáveis de caracterização da amostra participante com os padrões conceptuais que emergiram da análise qualitativa de tipo indutivo. Desta forma, consolidou-se a validade dos resultados da análise qualitativa, e esta, por sua vez, ajudou a explicar as principais relações entre as categorias de análise, em termos de associação ou de diferenciação estatística.

Os testes estatísticos realizados com os dados dos professores foram idênticos aos efetuados com os alunos, embora correspondessem a um número reduzido de participantes (6 professores), pelo que os resultados devem ser lidos tendo em conta esta circunstância e que as respostas se situam no contexto de investigação. Como já foi referido (capítulos IV e V), a presente investigação é um estudo descritivo, essencialmente qualitativo, com contornos de estudo de caso, não se pretendendo fazer generalizações, com base nos resultados, a toda a população-alvo de professores de História e dos seus alunos (de 7º e 10º anos) em Portugal.

2. Implicações do estudo

O interesse pelo património estende-se para além da educação formal. Fala-se de património na televisão, nos livros, nas revistas, na Internet, nas visitas a sítios históricos... mas, enquanto as anteriores são experiências passivas, esta última pode permitir – se os objetos ou os edifícios, ao nível do património local, forem usados como evidência histórica, através de tarefas específicas realizadas em contexto – que os alunos desenvolvam a sua capacidade de observação e de leitura dessas fontes patrimoniais, ou seja, de realizar inferências históricas a partir delas. Ao considerarem a evidência na interpretação de elementos reveladores de determinados contextos históricos, os alunos compreendem que, ao longo do tempo, as funções dos objetos e dos edifícios ou a organização urbana, podem mudar, e reconhecem a sua relação com o presente.

O modelo conceptual de progressão, por níveis de elaboração, ao permitir conhecer os modos como os alunos exprimem a sua compreensão do passado inferindo a partir de fontes patrimoniais e como tomam consciência da sua orientação temporal (menos ou mais fundamentada historicamente), pode contribuir para uma maior reflexão sobre as formas como os professores podem implementar abordagens melhor sustentadas do processo de ensino e aprendizagem. Assim, se a interpretação dos dados permitiu formular e testar uma “teoria”, pois desenvolveram-se, de forma sistemática, modelos de progressão conceptual, considera-se que a inspiração neste e noutros estudos como este será de todo o interesse para as práticas de Educação Histórica e Patrimonial.

2.1. Implicações para o Ensino de História e formação de professores

No presente estudo de investigação propôs-se um modelo de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos – inferência a partir de fontes históricas, exequível através da seleção de estratégias de ensino e aprendizagem, de acordo com critérios metodológicos sistemáticos. Esta proposta de níveis de progressão é uma construção interpretativa a partir das ideias dos alunos, e pretendeu-se contribuir com um estudo sistemático para uma reflexão mais sustentada acerca da compreensão histórica com base na exploração de fontes patrimoniais e dos desafios que coloca à Educação Histórica e Patrimonial. Isto implica o lançamento de pistas:

- O uso de fontes patrimoniais – edifícios individuais ou integrados em sítios históricos e objetos dos museus – interpretadas pelos alunos em termos de evidência histórica e objeto de reflexão e discussão sobre as ações humanas no passado e sua relação com o presente, poderá ser um contributo consistente para o ensino e a aprendizagem de História, e favorecer a construção de pensamento e de consciência histórica.
- A implementação de atividades de educação histórica e patrimonial torna-se essencial se desenvolvida de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, com tarefas desafiadoras das concepções prévias dos alunos. Estas abordagens podem ser estimuladoras da interpretação histórica, da compreensão da evidência que dá sentido ao passado, mas também promotoras da consciência histórica, atendendo a que o património liga o passado, o presente e a construção de cenários sustentáveis de futuro.
- A aprendizagem pode revelar-se mais sofisticada quando os alunos inferem a partir das fontes – sejam escritas, pictográficas ou patrimoniais – e colocam questões em vez de responder apenas às que lhes são colocadas.
- Os professores podem realizar uma diversidade de práticas para promover não só a compreensão do contexto histórico pelos alunos, mas também a interpretação de fontes diversificadas, encorajando-os a questionar de forma crítica as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas. Desta forma, os alunos poderão dar sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação linear.

É importante a reflexão sobre a forma como estas atividades de exploração de fontes patrimoniais podem modelar as relações entre a disciplina História, o passado histórico e as preocupações do presente. A literatura sobre consciência histórica tem mostrado que há diferentes modos de relação com o passado e alguns desses modos são mais ‘históricos’ do que outros. Sendo a aprendizagem histórica uma das dimensões da consciência histórica – como processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo – é importante conhecer como o passado é experienciado e interpretado de modo a melhor compreender o presente e perspetivar o futuro. Mas se a aprendizagem configura as competências de orientação na vida e de construção de identidade histórica, é também influenciada pelo ensino de História.

Dado que, no contexto atual, não parece viável a integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo escolar, será pertinente conhecer como se pode fazer a sua abordagem em atividades no âmbito da disciplina de História, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. A educação patrimonial pode e deve integrar-se no processo educativo formal, enquadrada nas metas estabelecidas para a educação sistematizada, nomeadamente pela definição de critérios e estratégias tendentes ao tratamento do património no currículo de História. É possível, por exemplo, através da seleção de conteúdos relacionados com a história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico na área próxima da escola. Por outro lado, o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos mais abstratos pelos alunos.

A presente investigação, assim como diversos estudos aqui referidos, aponta a possibilidade de desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, nomeadamente da noção de temporalidade histórica, por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material e do professor. Todavia, para que favoreçam, de forma mais consistente, a aprendizagem de conceitos históricos pelos alunos, tais atividades devem envolver não só a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas, mas também a experimentação de procedimentos metodológicos que ultrapassem as frequentes propostas de materiais educativos em termos prescritivos e impressionistas, e permitam aos alunos a interpretação de diferentes fontes históricas e a realização de inferências com maior complexidade, envolvendo-se ativamente em processos de pesquisa histórica. O património pode, neste plano, constituir um complemento do currículo de História, ou seja, os objetos e sítios patrimoniais são usados historicamente, e não quando servem para mostrar determinadas representações do passado.

A produção de sínteses reflexivas sobre as potencialidades das propostas educativas apresentadas e discutidas à luz da teoria e das orientações curriculares, tendo em conta a análise dos dados e os resultados obtidos neste estudo, poderá possibilitar, a implementação de novas práticas fundadas nessas estratégias de ensino e aprendizagem. Atividades diversas de educação patrimonial podem ser desenvolvidas com grupos de diferentes idades, mesmo em contexto extracurricular como, por exemplo, através de um 'clube do património' ou um 'clube de história local'. Mas, tanto estas atividades como as desenvolvidas no âmbito curricular beneficiariam se os professores pudessem ter contacto com metodologias específicas nesta

área. A formação de professores nos domínios do ensino da História e de outras Ciências Sociais poderia também ser enriquecida com formação contínua na área da Educação Patrimonial.

Seria importante que os profissionais de ensino de História refletissem mais sobre o que aprendem os alunos nas suas aulas, como lhes proporcionam a relação com o passado e se o fazem a partir da interpretação dos seus vestígios. Além disso, seria desejável uma reflexão permanente, pelos professores, quanto às possibilidades de articulação, em termos de atividades dentro e fora da sala de aula com os seus alunos, entre as indicações presentes nos documentos oficiais e a história local, pois nenhuma proposta curricular é fechada. Enquanto elemento constitutivo dos currículos e programas de História, a história local pode ser considerada como um recurso teórico e metodológico em abordagens de ensino que permitem relacionar os saberes históricos académico e escolar; abre a possibilidade de construção de um conhecimento histórico significativo para os alunos, lançando-lhes desafios cognitivos na sua relação com o meio social onde vivem, mas também com outros espaços, outros grupos e outros tempos. E mesmo quando o enfoque é a história local, com atividades educativas cuidadosamente elaboradas, propondo tarefas que desafiem as concepções prévias dos alunos e fomentem a interpretação histórica, estes podem ser estimulados a pensar globalmente, alargando os seus horizontes em termos de consciência histórica e construindo uma identidade inclusiva. Isto poderá também suscitar a compreensão dos laços entre a interpretação do património e a consciência das relações entre o passado, o presente e o futuro.

2.2. Implicações para a investigação em Educação Histórica e Patrimonial

Sendo o património uma construção social é essencial o desenvolvimento da sua investigação em várias áreas científicas. Na área da Educação Histórica é fundamental continuar com a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos e professores, envolvendo a exploração de fontes patrimoniais (objetos, edifícios e sítios históricos) relacionadas com a história local, sob vários enfoques e contextos, pois a progressão no pensamento histórico envolve, acima de tudo, aprendizagens significativas situadas. Por sua vez, a heterogeneidade intrínseca do património, que determina em grande parte a transversalidade da educação patrimonial, abre possibilidades, também, para a investigação das atividades de exploração de fontes patrimoniais para além do domínio da Educação Histórica.

Se a análise das concepções de alunos e professores acerca da evidência histórica exige um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História e na investigação já existente em Educação Histórica, mostra também a necessidade de aprofundar a pesquisa na área específica da evidência histórica, numa perspetiva transversal em termos de anos de escolaridade, com propostas de tarefas adequadas atendendo à formulação de questões, à duração das atividades e à avaliação dos materiais, permitindo experiências educativas com significado, dirigidas a participantes de níveis de escolaridade diferentes, em contextos diversos.

Neste estudo pretendeu-se integrar a abordagem da construção da evidência histórica no âmbito da investigação em Educação Histórica, propondo atividades educativas de exploração de fontes patrimoniais, articulando-as com os currículos de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, num contexto específico – a cidade de Guimarães, cujo centro histórico está classificado como Património Cultural da Humanidade – com vestígios patrimoniais de diferentes épocas, sendo os ‘medievais’ os mais atrativos do ponto de vista turístico. Em termos de tarefas educativas, nos instrumentos usados neste estudo empírico, apresentaram-se fontes patrimoniais focalizadas numa época e, acerca de cada uma delas foram colocadas questões progressivamente mais complexas. Em futuras investigações seria de todo o interesse ao uso e exploração de outras fontes patrimoniais, similares ou de outras épocas, mais antigas ou mais recentes, e com jovens de outros grupos etários e anos de escolaridade, realizando outros estudos transversais. Podem propor-se outras tarefas, usando as mesmas questões, mas debruçando-se sobre fontes progressivamente mais complexas, desde um fragmento, a várias fontes com diferentes pontos de vista, no caso de fontes escritas, ou com vestígios de várias épocas num mesmo local, no caso de fontes patrimoniais.

Parece pertinente ampliar, em futuras investigações, os sujeitos participantes, particularmente os professores, articulando a forma como se relacionam com o passado (da comunidade onde lecionam) e as suas propostas de exploração fontes patrimoniais na abordagem do ensino de História. Outra via poderá ser a realização de pesquisas que envolvam alunos de diversos anos de escolaridade e contemplem a análise de propostas de exploração fontes patrimoniais, em manuais didáticos das disciplinas de História, História da Cultura e das Artes, e até História e Geografia de Portugal (2º ciclo do ensino básico) e Estudo do Meio (1º ciclo do ensino básico), recorrendo a meios audiovisuais ou no exterior da escola, particularmente no que se refere à abordagem da história local nas propostas curriculares.

Em termos prospetivos, sugere-se, também, o enfoque noutros contextos, através da comparação com resultados de atividades realizadas noutros sítios históricos, classificados como Património Mundial, em Portugal – como os centros históricos do Porto, Évora ou Angra do Heroísmo, por exemplo – ou noutros países¹⁰⁸, e problematização desses sítios históricos em termos de significados para a humanidade, ou ainda com outros patrimónios locais, noutras regiões, e relacioná-los com a história nacional e, sobretudo, europeia ou mundial. Tais estudos comparativos, envolvendo especificidades e universalidades, poderão contribuir para a compreensão da complexidade da relação entre a formação da consciência histórica e das identidades e a vida prática dos indivíduos no seu tempo.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em Educação Histórica, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a 'leitura' de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral – sem perder de vista a sua inserção num processo. Assim será possível ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico.

Se o contacto direto com as fontes patrimoniais é um recurso, entre outros possíveis, para elaborar e implementar estratégias educativas, esta área de interesse estende-se cada vez mais a contextos não formais de aprendizagem. E interessa investigar, portanto, como os sujeitos aprendem conceitos históricos nesses diversos contextos. Daí a necessidade de outros enfoques nesta área de investigação, também na educação não formal, dirigida a públicos diversos, nomeadamente de museus e entidades culturais ligadas ao Património, ao nível do turismo e das autarquias locais, que produzam alguns materiais como roteiros ou áudio-guias específicos para adultos e para os mais jovens, por exemplo. Também os sítios arqueológicos,

¹⁰⁸ A Organização das Cidades Património Mundial (OWHC), criada com o objetivo de contribuir para a proteção do património cultural e natural e das cidades históricas, procura encorajar, a nível regional e internacional, a troca de informação e conhecimentos entre as cidades históricas e a cooperação com organismos especializados no sentido de assegurar a articulação entre a investigação levada a cabo por especialistas e as necessidades de gestão local, e ainda a sensibilização das populações para a valorização do património e sua proteção. Esta organização promoveu durante o ano de 2011 um concurso internacional de vídeo, dirigido a jovens de 14-17 anos e 18-21 anos com vista à divulgação de diferentes visões do património e ao envolvimento dos jovens em propostas de desenvolvimento sustentável das suas cidades reconhecidas como tesouros da humanidade (disponível online em <http://www.ovpm.org/en>).

alguns com centros de interpretação, possibilitam a realização de estudos que incluam atividades relacionadas com objetos ou fragmentos arqueológicos observáveis *in situ* (nas respetivas estruturas) e outros expostos, com tarefas que levem os jovens a selecionar informação, a inferir a partir das fontes e a discutir em grupo as suas conjecturas.

São numerosas as atividades e programas organizados fora do sistema de ensino oficial regulamentado e sistemático, embora com objetivos educativos definidos, mas não podemos esquecer que é para os públicos escolares que a maioria dos museus dirige a parte mais significativa da sua atividade cultural e educativa. E se muitas propostas práticas neste campo são transpostas de materiais estrangeiros sem serem testadas, ou são impressionistas, outras procuram já um enfoque nos processos de aprendizagem e produtos dos participantes, revelando uma mudança que se está a verificar também no mundo dos museus – a expressão “educação no museu” está a ser substituída por “aprendizagem no museu”, valorizando a interpretação dos objetos observados diretamente. Seria, por isso, de todo o interesse a articulação com literatura específica da área da educação em museus no sentido de encontrar afinidades e complementaridades nas abordagens dos objetos e sítios históricos. Assim, a pesquisa sistemática pode estender-se também ao âmbito da educação não formal (tendo em conta as diferenças entre ambas), dado que propicia o contacto direto com elementos patrimoniais e a sua contextualização temporal, espacial, social e funcional.

A produção de materiais educativos para a interpretação do património pode fazer-se de modo puramente técnico ou fundamentado numa investigação que defina objetivos, desenvolva modelos, os experimente e avalie. No entanto, há toda uma diversidade de ‘olhares’, de abordagens, que nos dão conta da complexidade patrimonial. Para além dos estudos sistemáticos, há que não esquecer o papel vital do professor-investigador que, no âmbito da Educação Histórica formal, procura propiciar aprendizagens significativas pondo em prática abordagens educativas em sala de aula, segundo critérios metodológicos próprios da História (recolha de informação, interpretação de fontes diversas pelos alunos, problematização e debate em grupo). Assim, seria de todo pertinente o alargamento do enfoque para outro tipo de fontes, nomeadamente as fontes patrimoniais situadas no meio próximo da escola, pois se estas forem exploradas com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão, pelos alunos, da evidência que dá sentido ao passado.

Acima de tudo, considera-se pertinente a reflexão e a discussão aprofundadas entre a comunidade de investigadores em Educação Histórica, com base na já relevante investigação sobre concepções de alunos e práticas de professores que nesta área que se tem desenvolvido no plano nacional e internacional. Essa reflexão, se alargada também aos professores de História e outros educadores de Educação Patrimonial, poderá ter frutos em torno de propostas concretas para experiências ‘no terreno’ – atividades educativas, envolvendo a exploração de fontes patrimoniais relacionadas com a História local, nacional, europeia ou mundial, e a sua interpretação em termos de evidência histórica pelos alunos – inspiradas em metodologias de construtivismo social e aplicadas em contextos educativos reais, contribuindo para o desenvolvimento da investigação sustentada e sistemática em Educação Histórica e Patrimonial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, C. & Villalba, M. (1998). *Vamos al Museo! Guías y recursos para visitar los Museos*. Madrid: Narcea.
- Alvarado, A. & Herr, P. (2003). *Inquiry-based learning using everyday objects: hands-on instructional strategies that promote active learning in grades 3-8*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Alves, O. (2007). *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho, Braga.
- American Psychological Association (2001). *Publication Manual*. Washington D. C.: Autor.
- Andrade, A. (1993). Conhecer e nomear: a toponímia das cidades medievais portuguesas. In *A Cidade. Jornadas Inter e Pluridisciplinares* (pp. 121-140). Lisboa: Universidade Aberta.
- Andreotti, K. (1993). *Teaching history from primary evidence*. London: David Fulton Publishers.
- Angvik, M. & Borries B. (Eds.) (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vols. A and B. Hamburg: Körber-Stiftung.
- APOM (1971). *Museus e educação*. Lisboa: Associação Portuguesa de Museologia.
- Apostolidou, E. (2006). *The historical consciousness of 15-year-old students in Greece*. PhD Thesis, Institute of Education, University of London, London, UK.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: CIE, Universidade do Minho.
- Ashby, R. (2005). Students' approaches to validating historical claims. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history: Recent Research in History Education* (pp. 21-36). London: Routledge Falmer.
- Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência. *Educar em revista, número especial*, 151-170.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.

- Ashby, R.; Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press.
- Baker, D. (1999). Contexts for collaboration and conflict. In G. Chitty & D. Baker (Eds.), *Managing Historic Sites and Buildings: Reconciling Presentation and Preservation* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (Org.) (2003). *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEEd, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula oficina, do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: CIEEd, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2005). Educação Histórica: uma nova área de investigação? In J. M. Neto (Org.), *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Dez anos de pesquisas em Ensino de História* (pp. 15-35). Londrina, Brasil: AtritoArt.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em revista, número especial*, 93-112.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 115-126. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.htm>.
- Barca, I. (2008). Estudos de Consciência Histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da História. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.47-53). Braga: CIEEd, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroca, M. (2000). *Epigrafia medieval portuguesa (862-1422)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barton, K. (2001a). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-68). Braga: CEEP, Universidade do Minho.

- Barton, K. (2001b). Primary children's understanding of the role of historical evidence: comparisons between the United States and Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1 (2), 21-30.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de História para a cidadania. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-28). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Barton, K. (Ed.) (2006). *Research methods in social studies education: contemporary issues and perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Barton, K. (2008a). "I just kinda know": elementary students' ideas about historical evidence. In L. Levstik & K. Barton (Eds.), *Researching history education: theory, method, and context* (pp. 209-227). New York: Taylor and Francis.
- Barton, K. (2008b). Research on students' ideas about history. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-258). New York: Routledge.
- Barton, K. & Levstik, L. (2001). Explicações da significância em alunos do ensino básico. *O estudo da História*, 4, 207-236.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barton, K. & Levstik, L. (2008). "It wasn't a good part of history": National Identity and students' explanations of historical significance. In L. Levstik & K. Barton (Eds.), *Researching history education: theory, method, and context* (pp. 240-272). New York: Taylor and Francis.
- Barton, K. & McCully, A. (2005). Learning history and inheriting the past: the interaction of school and community perspectives in Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1). Consultado em março 10, 2011, em <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal9/papers/bartonmccully.pdf>.
- Bazeley, P. & Richards, L. (2000). *The NVivo Qualitative Project Book*. London: Sage.
- Beck, L. & Cable, T. (2002). *Interpretation for the 21st century: fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Champaign: Sigamore Publishing.
- Bellido Gant, M. L. (1998). Nuevas perspectivas en la musealización del Patrimonio: Los museos virtuales. In F. Castro Morales & M. L. Bellido Gant (Eds.), *Patrimonio, Museos y Turismo Cultural: Claves para la Gestión de un nuevo concepto de ocio* (pp.165-175). Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, M. B. (1969). *History Betrayed*. London: Longmans Green & Co.
- Booth, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32(3), 245-257.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 22-38). London: The Falmer Press.
- Brannen, J. (1992). *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Bransford, J.; Brown, A. & Cocking, R. (Eds.) (1999). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brophy, J. & VanSledright, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Bruner, J. (1966). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista, número especial*, 57-72.
- Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. In R. Calaf & Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 23-50). Gijón: Ediciones Trea.
- Caldas, A. (1996). *Guimarães: Apontamentos para a sua história* (2ª ed.) [1ª ed. 1881]. Guimarães: Câmara Municipal de Guimarães, Sociedade Martins Sarmento.
- Carvalho, H. (2008). *Análise multivariada de dados qualitativos: utilização da Análise de Correspondências Múltiplas com o SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Castro, J. (2006). *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Tese de doutoramento em Educação - Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga.
- Castro, J. (2007). Perspectivas de alunos do Ensino Secundário sobre a Interculturalidade e o Conhecimento Histórico. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 28-73. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/castro.pdf>.
- Catroga, F. (2009). *Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da história*. Coimbra: Almedina.

- Cercadillo, L. (2001). Significance in history: students' ideas in England and Spain, In A. Dickinson; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in History Education* (pp. 116-145). London: Woburn Press.
- Cercadillo, L. (2006). 'Maybe they haven't decided yet what is right': English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, 123, 6-9.
- Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, 6-13.
- Chapman, A. (2009). *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. PhD thesis [Doctor in Education], Institute of Education, University of London, London, UK.
- Chapman, A. & Facey, J. (2004). Placing history: territory, story, identity, and historical consciousness. *Teaching History*, 116, 36-41.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Chee, M. (2006). Training teachers for the effective use of museum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 6(1) Consultado em março 10, 2011, em <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>.
- Choay, F. (2000). *A Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.
- Coelho, M. J. (1997). *Património Mundial: Portugal*. Lisboa: Estar Editora.
- Collingwood, R. (1939). *An autobiography*. Oxford: Oxford University Press.
- Collingwood, R. (1946). *The idea of History*. Oxford: Oxford University Press.
- Collingwood, R. (2001). *A ideia de História* (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Colardelle, M. (1998). Les acteurs de la constitution du patrimoine: travailleurs, amateurs, professionnels. In J. Le Goff, (Coord.), *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine* (pp. 123-135). Paris: Fayard.
- Cooper, H. (1992). *The teaching of history: implementing the national curriculum*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-74). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em revista, número especial*, 171-190.

- Cooper, H. (2007). *History 3-11: a guide for teachers*. London: David Fulton.
- Cooper, H. & West, L. (2009). Year 5/6 and Year 7 historians visit Brougham Castle. In H. Cooper & A. Chapman (Eds.), *Constructing History 11-19* (pp. 9-32). London: Sage.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). Introduction. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). Thousand Oaks: Sage.
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Diário da República (2001). Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro.
- Dickinson, A. K.; Gard A. & Lee, P. J. (1978). Evidence in history and the classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 1-20). London: Heinemann.
- Dickinson, A. K. & Lee, P. J. (1978). Understanding and research. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 94-120). London: Heinemann.
- Dickinson, A. & Lee, P. (1984). Making sense of History. In A. Dickinson; P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 117-153). London: Heinemann.
- Donaldson, M. (1984). *La mente de los niños* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (2005). Introduction. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom*. (pp. 1-27). Washington, DC: National Academy Press.
- Drever, E. (1995). *Using semisstructured interviews in small-scale research: a teachers' guide*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Durbin, G.; Morris, S. & Wilkinson, S. (1996). *Learning from objects: a teachers' guide*. London: English Heritage.
- Emmison, M. & Smith, P. (2000). *Researching the visual: images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry*. London: Sage.
- Estepa, J. & Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf & O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Ediciones Trea.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.

- Evertson, C. & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan.
- Faria, M. (1995). Museus: educação ou divertimento? Uma análise da experiência museológica segundo o modelo figuracional de Norbert Elias e Eric Dunning. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 43, 171-196.
- Faublée, E. (1992). *En sortant de l'école...musées et patrimoine*. Paris: Hachette.
- Fernandes, C. (2009). *Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, I. & Oliveira, A. J. (2004). Ofícios e mesteres vimaranenses nos séculos XV XVI. *Revista de Guimarães*, 113/114, 43-209.
- Fernandez, L. A. (1999). *Museologia e Museografia*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Ferrão, B. (1998). O conceito de Património Arquitectónico e Urbano na cultura ambiental vimaranense. In *Guimarães, cidade Património Mundial: um objetivo estratégico* (pp. 21-35). Guimarães: Câmara Municipal, Gabinete Técnico Local.
- Ferreira, M. C. F. (1989). *Uma rua de elite na Guimarães medieval, (1376-1520)*. Guimarães: Câmara Municipal, Sociedade Martins Sarmento.
- Ferreira, M. C. F. (2010). *Guimarães: 'duas vilas, um só povo'. Estudo de história urbana (1250-1389)*. Braga: CITCEM.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- Fosnot, C. (1999). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. Fosnot (Ed.), *Construtivismo e Educação: teoria, perspectivas e prática* (pp. 23-58). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fulbrook, M. (2002). *Historical theory*. London: Routledge.
- Gago, M. (2001). *Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho, Braga.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Tese de doutoramento em Educação - Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga.

- Gaiteiro, F. (2007). *Educação histórica e consciência histórica: um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Universidade do Minho. Braga.
- Gall, M.; Gall, J. & Borg, W. (2003). *Educational Research: an introduction* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Garcia, T. (2008) Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In I. Barca (Coord.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp. 123-134). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Gardiner, P. (2008). *Teorias da História* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gerwin, D. (2006). Object lessons: teachers, historians, narratives and inquiry. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 6(1). Consultado em março 10, 2011, em <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de contexto: sentidos e formas de uso*. Parede: Príncipeia.
- Hallam, R. (1970). Piaget and thinking in history. In M. Ballard (Ed.), *New movements in Study and Teaching of History* (pp. 162-178). London: Temple Smith.
- Hallam, R. (1972). Thinking and learning in history. *Teaching History*, 2 (8), 337-350.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice.
- Hammit, W. (1981). Theoretical foundation for Tilden's interpretative principles. *Journal of Environmental Education*, 3(12), 13-16.
- Harnett, P. (2006). Exploring the potential for history and citizenship education with primary children at the British Empire and Commonwealth Museum in Bristol. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 6(1). Consultado em março 10, 2011, em <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>.
- Hartog, F. (2005). Time and Heritage, *Museum International*, 227, 7-18.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Hill, M. & Hill, A (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hodder, I. (1998). The interpretation of documents and material culture. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 110-129). Thousand Oaks: Sage.

- Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and gallery education*. Leicester: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*, 1st ed. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*, 2nd ed. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Huberman, A. & Miles, M. (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 179-210). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- IPM/OAC (2000). *Inquérito aos museus em Portugal*. Lisboa: Instituto Português de Museus, Observatório de Actividades Culturais.
- IPPAR (1996). *Informar para Proteger. Cartas e Convenções Internacionais*. Lisboa: Instituto Português do Património Arquitectónico.
- Lee, P. J. (1984). Why Learn History? In A. Dickinson; P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 1-19). London: Heinemann.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2002). 'Walking backwards into Tomorrow': historical consciousness and understanding History. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.cshc.ubc.ca>.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-36). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2004). Understanding history. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University Press of Toronto.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom* (pp. 31-77). Washington, DC: The National Academies Press.
- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-32). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

- Lee, P. & Ashby, R. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48, 13-17.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis; E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lee, P.; Ashby, R., & Dickinson, A. (2001). Signs of time: the state of History Education in UK. In A. Dickinson; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in History Education* (pp. 190-218). London: Woburn Press.
- Lee, P.; Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Progression in children's ideas about history. In M. Hughes (Ed.), *Progression in learning (BERA Dialogue)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (2001). Children's ideas about historical explanation. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in History Education* (pp. 97-115). London: Woburn Press
- Lee, P. & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Le Goff, J. (1998). Conclusion. In J. Le Goff (Dir.). *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine* (pp. 427-438). Paris: Fayard.
- Le Goff, J. (2000). *História e Memória*, 2 vols. Lisboa: Edições 70.
- Lemos, F. S. (2001). Património Arqueológico: Educação Histórica. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 85-93). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levstik, L. (2000). Articulating the silences: teachers and adolescents conceptions of historical significance. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 284-305). New York: New York University Press.
- Levstik, L.; Henderson, A. & Schlarb, J. (2005). Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history: recent research in History Education*. (pp. 37-53). London: Routledge Falmer.

- Lima, A. & Reis, M. (2001). O culto moderno dos monumentos: os públicos do Parque Arqueológico do Vale do Coa. In M. E. Gonçalves (Coord.), *O caso de Foz Coa: um laboratório de análise sociopolítica* (pp. 145-192). Lisboa: Edições 70.
- Lincoln, Y. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The qualitative inquiry reader* (pp. 327-345). Thousand Oaks: Sage.
- Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 25-48). Toronto: University of Toronto Press.
- Lorenz, C. (2010). Unstuck in time: the sudden presence of the past. In K. Tilmans, F. van Vree & J. Winter (Eds.), *Performing the past: memory, history and identity in Modern Europe* (pp. 67-105). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and delights of learning history. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 63-82). New York: New York University Press.
- Lowenthal, D. (2003). *Heritage crusade and the spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, K. (1998). *What time is this place?* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Lynch, K. (2008). *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70.
- MacDonald, G. (2000). Digital Visionary. *Museum News*, March/April.
- Machado, E. (2006). *Mudança em História: concepção de alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho, Braga.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de ensino de História: um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri, CIDEHUS.
- Magalhães, O. (2007). Entre o passado e o presente: perspectivas de alunos portugueses. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*, vol. I (pp. 103-111). Curitiba: Editora UFPR, Universidade Federal do Paraná.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Martin, R. (1998). Progress in historical studies. In B. Fay; R. Pomper & R. Vann (Eds.), *History and Theory: contemporary readings* (pp. 377-401). Malden, MA: Blackwell Press.

- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. In J. Estepa; C. Domínguez & J. M. Cuenca (Eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 57-96). Huelva: Universidad de Huelva.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- McCullagh, C. B. (1998). *The truth of history*. London: Routledge.
- Mendes, C. (Coord.) (2001). *Programa de História B (11º ano). Curso Científico-Humanístico de Ciências Sócio-Económicas*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/programs>.
- Mendes, C. (Coord.) (2002). *Programa de História A (10º, 11º e 12º anos). Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/programs>.
- Meireles, M. J. (2000). *O património urbano de Guimarães no contexto da Idade Contemporânea (séc. XIX-XX): permanências e alterações*. Dissertação de mestrado em Arqueologia Urbana, Universidade do Minho, Braga.
- Melo, M. C. (2005). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção de professores e alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 162-165.
- Miles, M. & Huberman, A. (1984) *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Newbury Park: Sage.
- Morrison, M. (2005). What do we mean by educational research? In M. Coleman & A. Briggs (Eds.), *Research methods in Educational Leadership and Management* (pp. 3-27). London: Sage.
- Munn, P. & Drever, E. (1995). *Using questionnaires in small-scale research: a teachers' guide*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Nakou, I. (2001). Children's historical thinking within a museum environment: an overall picture of a longitudinal study. In A. Dickinson; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising standards in History Education* (pp.73-96). London: Woburn Press.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Nakou, I. (2006a). Museums and History Education in Our Contemporary Context. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 6(1). Consultado em março 10, 2011, em <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>.

- Nakou, I. (2006b). Museus e Educação Histórica numa realidade contemporânea em transição. *Educar em revista, número especial*, 261-273.
- Nakou, I. (2007). Educação histórica: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 137-159. Consultado em março 10, 2011, em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/nakou.htm>.
- Nemko, B. (2009). Are we creating a generation of 'historical tourists'? Visual assessment as a means of measuring pupils' progress in historical interpretation. *Teaching History*, 137, 32-39.
- Nora, P. (1997). Mémoire et Histoire. In P. Nora (Dir.), *Les Lieux de Mémoire: la République, la Nation, les France* (pp. 23-43). Paris: Gallimard.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Peel, E. (1967). Some problems in the psychology of history teaching. In W. Burston. & D. Thompson (Eds.), *Studies in the nature and teaching of history* (pp. 159-190). London: Routledge and Kegan Paul.
- Peel, E. (1971). *The nature of adolescent judgment*. London: Staples Press.
- Pérez Santos, E. (2000). *Estudios de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. Gijón, Ediciones Trea.
- Piaget, J. (1997). *A psicologia da Criança*. Porto: Asa.
- Pimentel, A. F. (Coord.) (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes. Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas (11º e 12º anos). Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (10º, 11º e 12º anos)*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/programs>.
- Pinto, M. E. (2002). Os curtumes de Guimarães. In I. Fernandes & J. A. Mendes (Coord.), *Património e indústria no Vale do Ave* (pp. 328-341). Vila Nova de Famalicão: ADRAVE.
- Pinto, H. (2003). *Guimarães, Centro Histórico: Património e Educação*. Dissertação de mestrado em Património e Turismo, Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, H. (2007). Evidências patrimoniais para a Educação Histórica: Uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 171-185. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pinto.pdf>.

- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários* (1º ed.). Porto: Edições Asa.
- Pomian, K. (1998). Conclusion de la journée du 6 janvier. In J. Le Goff (Coord.), *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine* (pp. 109-117). Paris: Fayard, Éditions du Patrimoine.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino, Revista do Laboratório de Ensino de História (UEL)*, 9.
- Ramos, F. R. (2004a). *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos.
- Ramos, F. R. (2004b). *Museu, ensino de História e sociedade de consumo. Cadernos Paulo Freire*. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.
- Real, F. (2001). A Nova Lei do Património Cultural Português. *Al-Madan. Arqueologia, Património, História Local*. 10, II Série, 92-93.
- Ribeiro, F. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Dissertação de mestrado em Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho, Braga.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2008). Memory-Forgetting-History. In J. Rüsen (Ed.). *Meaning & Representation in History* (pp. 90-19). New York and Oxford: Berghahn Books.
- Riegl, A. (1984). *Le culte moderne des monuments. Son essence et sa genèse*. Paris: Seuil.
- Rodrigues, A. (2010). *Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais. Universidade do Minho, Braga.
- Rodrigues, M. G. (Coord.) (2001). *História C (10º ano). Curso Tecnológico de Ação Social*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/programs>.
- Rossa, W. (1995). A Cidade Portuguesa. In P. Pereira (Dir.). *História da Arte Portuguesa* (vol. 3, pp. 233-323). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rubinoff, L. (1991). Historicity and objectivity. In W. J. Van Der Dussen & L. Rubinoff (Eds.), *Objectivity, method and point of view: essays in the Philosophy of History* (pp. 133-153). Leiden: E. J. Brill.
- Rüsen, J. (2001a). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB.

- Rüsen, J. (2001b). What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. *Centre for the study of Historical Consciousness*, University of British Columbia Vancouver. Consultado em março 10, 2011, em <http://www.cshc.ubc.ca>.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007a). How to make sense of the past: salient issues of metahistory. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
- Rüsen, J. (2007b). *Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora UnB.
- Rüsen, J. (2007c). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB.
- Rüsen, J. (2008a). Sense of history: What does it mean? With an outlook onto reason and senselessness. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning & Representation in History* (pp. 40-64). New York and Oxford: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2008b). What does "Making sense of history" mean? In J. Rüsen (Ed.), *Meaning & Representation in History* (pp. 1-5). New York and Oxford: Berghahn Books.
- Saavedra, R. M. (2008). *D. João I e Guimarães*. Porto: Campo das Letras.
- Screven, C. (1993). Les études sur les visiteurs. *Museum International*, 178.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2006). Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar em revista*, número especial, 11-31.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (Vol. I, pp. 52-57). Curitiba: UFPR.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical Significance. *Social Education*, 61(1), 22-27.
- Seixas, P. (2002). The Purposes of Teaching Canadian History. *Canadian Social Studies*, 36(2), Consultado em março 10, 2011, em http://www2.education.ualberta.ca/css/Css_36_2/ARpurposes_teaching_canadian_history.htm.
- Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. & Clark, P. (2004). Murals as monuments: students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), 146-171.

- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study. Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.
- Shemilt, D. (2000). The caliph's coin: the currency of narrative frameworks in history teaching. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 83-101). New York: New York University Press.
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: how adolescents make sense of history. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 141-209). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Simão, A. C. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Tese de doutoramento em Educação - Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Simpson, M. & Tuson, J. (1995). *Using observations in small-scale research: a beginner's guide*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Sociedade Martins Sarmiento (2009). *Planta manuscrita de Guimarães*. Guimarães: Sociedade Martins Sarmiento.
- Solé, M. G. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança - Estudo do Meio Social, Universidade do Minho, Braga.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1997). *Grounded Theory in practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Tilden, F. (1957). *Interpreting our heritage*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Todorov, T. (1992). *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Van Der Dussen, W. J. (1991). The historian and his evidence. In W. Van Der Dussen & L. Rubinoff (Eds.), *Objectivity, method and point of view: essays in the Philosophy of History* (pp. 154-169). Leiden: E. J. Brill.
- VanSledright, B. & Afflerbach, P. (2005). Assessing the status of historical sources: an exploratory study of eight US elementary students reading documents. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history: recent research in History Education* (pp. 1-20). London: Routledge Falmer.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6º ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 38-50). New York: New York University Press.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (2000). Making historical sense. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 306-325). New York: New York University Press.
- Yáñez Casal, A. (1999). Património e modernidade. In *Museologia e Autarquias: Actas do IV Encontro Nacional* (pp. 57-61) Tondela: Câmara Municipal de Tondela.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Solicitação de autorização de participação na atividade às Direções das escolas e aos encarregados de educação dos alunos participantes

Exmo. Sr.

Diretor do Agrupamento de Escolas / da
Escola

Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto, doutoranda em Educação no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, vem por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para a realização de actividades de exploração educativa do património histórico local, com alunos de turmas do 10º Ano desta Escola (com componente curricular de História A, História C, ou História da Cultura e das Artes) e respectivo professor.

Estas actividades, que se inserem no âmbito do projecto de Doutoramento da investigadora, na linha de pesquisa em Educação Histórica, e com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, realizar-se-ão durante os 2º e 3º períodos do ano lectivo de 2008/09, em espaço exterior à Escola – no Centro Histórico de Guimarães – e com a duração de cerca de noventa minutos (acrescido do tempo necessário para as deslocações). Os professores, entretanto contactados pessoalmente, mostraram-se disponíveis para colaborar nas actividades referidas, em horário compatível com o dos alunos e em data a combinar previamente entre as partes. Poderá, se necessário, solicitar-se autorização aos Encarregados de Educação dos alunos participantes.

Garante-se, ainda, a confidencialidade dos dados e o anonimato dos intervenientes, bem como o acesso a resultados da pesquisa após a conclusão da tese.

Agradece-se, desde já, a atenção dispensada.

Universidade do Minho, de de

Com os melhores cumprimentos.

A investigadora

(Helena Pinto)

Exmo. Sr.

Encarregado de Educação

Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto, doutoranda em Educação no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, vem por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para a participação do(a) vosso(a) educando(a) numa actividade de exploração educativa do património histórico local, a realizar com alunos da turma e respectivo professor de História / História da Cultura e das Artes.

Esta actividade, que se insere no âmbito do projecto de Doutoramento da investigadora, na linha de pesquisa em Educação Histórica, e com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, realizar-se-á no dia .../.../....., entre as e as horas, em espaço exterior à Escola – no Centro Histórico de Guimarães. O professor de História / História da Cultura e das Artes mostrou-se disponível para colaborar na actividade referida. A Direcção da Escola autorizou, também, a sua realização.

Garante-se, desde já, a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes, e agradece-se a colaboração dispensada.

Com os melhores cumprimentos.

A investigadora

(Helena Pinto)

.....
Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, nº ____ da Turma ____ do _____, autorizo ☐ / não autorizo ☐ (assinalar com X a situação escolhida) o meu(minha) educando(a) a participar na actividade de exploração educativa do património histórico local, a realizar pela investigadora Helena Pinto, da Universidade do Minho.

_____, ____ de _____ de _____.

(assinatura do Encarregado de Educação)

Apêndice 2 - Instrumento aplicado aos alunos na primeira etapa do Estudo Piloto

Este questionário destina-se a uma pesquisa sobre História e Património, que está a ser realizada na Universidade do Minho.

Convido-te a participares nesta actividade – um percurso que vais descobrindo à medida que vais respondendo às questões! Aceitas o desafio?

Nome:		
Idade:	Escola:	Ano:
Área de Residência (Freguesia):		

(Será garantido o anonimato)

Guimarães, ontem e hoje

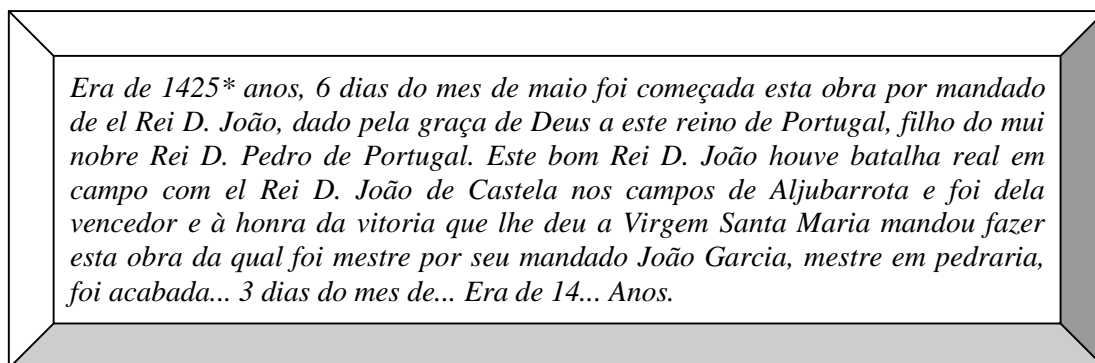
Guimarães - planta séc. XV (adap. M. Cardozo)	Guimarães - planta séc. XX (adap. Guimarães do Passado e do Presente)
Área onde se realiza o percurso	1 a 6 – Pontos de paragem no percurso

Agora que já 'te situaste', podemos começar o nosso percurso...

Procura responder às questões o melhor que souberes, seguindo o que tu pensas.

1. Junto à porta principal da igreja de Nossa Senhora da Oliveira, observa a lápide fixada na parede. Será que consegues ler o texto?

(Se tens dificuldade em decifrar o texto, dou-te uma ajuda)



*Data segundo a era de César (mais 38 anos que a Era Cristã), correspondendo a 1387.

- 1.1 O que podes saber a partir da observação desta lápide?

- 1.2. Qual é o estado de conservação? Que sinais de restauro ou de decadência há?

- 1.3. O que é que a observação não te permite saber?

2. No interior do Museu de Alberto Sampaio, dirige-te à “Sala de Aljubarrota” e procura a lápide original. Observa-a e ...

2.1 Compara este objecto com o que observaste anteriormente.

Agora, mesmo ao lado, observa o ‘loudel’, que se encontra em exposição numa vitrina. Trata-se de uma peça de vestuário militar que teria sido usada pelo rei D. João I na batalha de Aljubarrota, no dia 14 de Agosto de 1385. Servia para proteger o corpo da dureza da armadura e dos golpes dos inimigos.

(Na vitrina tens uma pequena legenda idêntica a esta)

<p><i>Data: 1385 (séc. XIV)</i> <i>Matéria: Linho, lã, seda e fio de ouro;</i> <i>Dimensões: altura 98 cm; largura 91 cm</i> <i>Proveniência: Guimarães, Colegiada de Nossa Senhora da Oliveira</i> <i>N.º Inventário: MAS T5</i></p>

2.2 O que podes saber a partir do que observas?

2.3. Qual é o estado de conservação? Que sinais de restauro ou de decadência há?

2.4. O que é que a observação não te permite saber?

3. Na rua da Rainha D. Maria II, para junto à capela e observa o edifício a ela ligado, seguindo pela viela de S. Crispim.

A rua da Rainha já foi constituída por duas ruas contínuas, a rua Sapateira e a rua dos Mercadores – isto porque, na Idade Média, os topónimos estavam muitas vezes associados às profissões ou mesteres que aí predominavam. Junto à capela do Anjo da Guarda, S. Crispim e S. Crispiniano, o albergue (casa de recolhimento e hospital para pobres e peregrinos), foi fundado em 1315 pelos mestres sapateiros Pero Bahião e João Bahião.

Inspirado em A. L. Carvalho, "Os Mesteres na Antiguidade de Guimarães". Revista de Guimarães, (1-3). 1938, p. 64-81.

- 3.1 O que é que podes observar directamente?

- 3.2 Qual é a função do edifício? Essa função terá sido sempre a mesma? Justifica.

- 3.3 Que importância teria para os que o fizeram? E para ti, tem algum valor especial? Porquê?

4. Ao fundo da viela de S. Crispim, observa a casa que se encontra na esquina, em frente ao pequeno largo conhecido como *Tulha* desde os tempos medievais.

- 4.1 O que é que podes observar directamente?

- 4.2 Qual é a função do edifício? Essa função terá sido sempre a mesma? Justifica.

- 4.3 Que importância teria para os que o fizeram? E para ti, tem algum valor especial? Porquê?

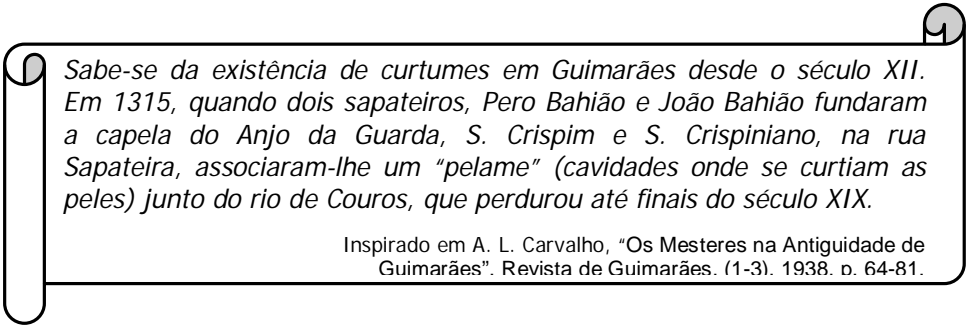
5. Segue pela pequena ruela, e pelo antigo largo do *Ourado*, até à rua de Egas Moniz, (antigamente designada Rua Nova do Muro). Observa a casa com o símbolo “Europa Nostra”.

5.1 O que podes concluir daquilo que observas?

5.2 Que importância teria para os antigos habitantes? E para os actuais?

5.3 Que questões colocarias para tentares saber mais sobre este local?

6. Vamos agora para a antiga área extramuros, isto é, fora da antiga muralha. Desce as escadinhas e atravessa a alameda de S. Dâmaso; seguindo, depois, pelo largo do Trovador até à “Zona de Couros”. Observa o local e o conjunto de antigos tanques de curtumes.



Sabe-se da existência de curtumes em Guimarães desde o século XII. Em 1315, quando dois sapateiros, Pero Bahião e João Bahião fundaram a capela do Anjo da Guarda, S. Crispim e S. Crispiniano, na rua Sapateira, associaram-lhe um “pelame” (cavidades onde se curtiam as peles) junto do rio de Couros, que perdurou até finais do século XIX.

Inspirado em A. L. Carvalho, “Os Mesteres na Antiguidade de Guimarães”. Revista de Guimarães. (1-3). 1938. p. 64-81.

6.1 O que podes concluir daquilo que observas?

6.2 Que importância teria para os antigos habitantes? E para os actuais?

6.3 Que questões colocarias para tentares saber mais sobre este local?

Terminado este percurso, gostaria que respondesses a uma última questão:

7. Se tivesses que decidir apenas por um de entre todos os objectos ou construções observados, qual deles preservarias em caso de risco de desaparecimento? Justifica a tua resposta.

Muito obrigada pela tua participação!

Apêndice 3 - Instrumento aplicado aos professores na primeira etapa do Estudo Piloto

Este questionário destina-se a uma pesquisa sobre História e Património que está a ser realizada na Universidade do Minho.

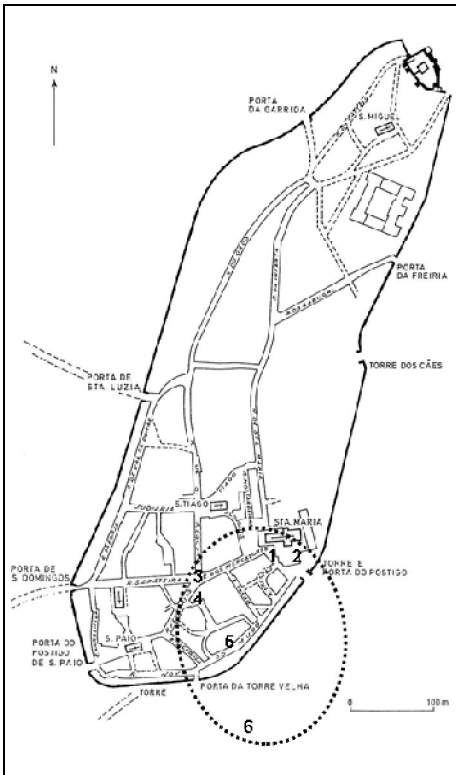
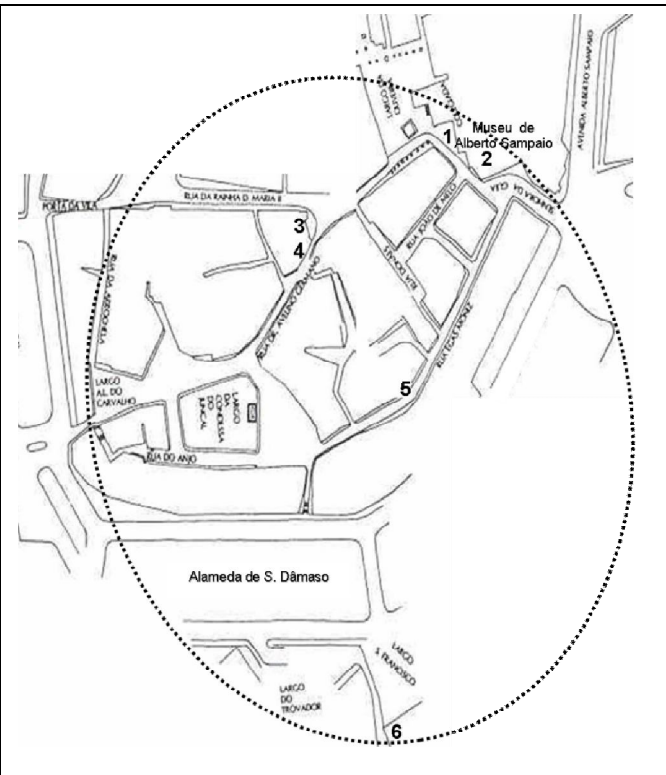

Convido-o(a) a participar nesta actividade – um percurso que se vai descobrindo à medida que os seus alunos respondem às questões.

No final da actividade, solicito que responda também a algumas questões.

A actividade – com a duração de cerca de noventa minutos – corresponde a um pequeno percurso por alguns locais do Centro Histórico de Guimarães e zona envolvente, durante o qual os seus alunos irão observar e interpretar objectos, edifícios e locais à medida que respondem às questões colocadas num questionário.

Antes de se iniciar o percurso, os alunos observam duas plantas – uma da antiga ‘vila de Guimarães’ e outra actual – onde é assinalada a área a percorrer.

Guimarães, ontem e hoje

	
Guimarães - planta séc. XV (adap. M. Cardozo)	Guimarães - planta séc. XX (adap. <i>Guimarães do Passado e do Presente</i>)
 Área onde se realiza o percurso	1 a 6 – Pontos de paragem no percurso

Depois desta introdução – localização espaço-temporal – os alunos iniciam o percurso (sem outra contextualização) começando por responder ao primeiro grupo de perguntas do questionário. O questionário consta de seis grupos de questões – correspondentes a cada um dos pontos de paragem do percurso – e de uma última questão de reflexão sobre o conjunto dos espaços, edifícios e objectos observados.

Nome:		
Escola:	Sit. Profissional:	Tempo de Serviço:
Área Residência (Freguesia):	Concelho:	Distrito:

(Será garantido o anonimato)

1. O que pensa que os alunos terão aprendido ao longo desta actividade?

2. Que relação poderá ter com o currículo da disciplina?

3. Que sugestões pode dar para que uma actividade deste tipo possa ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 4 - Instrumento aplicado aos alunos no Estudo Principal

Este questionário destina-se a uma pesquisa sobre História e Património, que está a ser realizada na Universidade do Minho.

Convido-te a participares nesta actividade – um percurso que irás descobrir à medida que vais respondendo às questões! Aceitas o desafio?

Nome: _____

Idade: _____

Escola: _____

Ano: _____

Escolaridade

1ª vez ☐

2ª vez ☐

Área de Residência (Freguesia): _____

(Será garantido o anonimato)

Guimarães, ontem e hoje



Guimarães - planta do séc. XVI (adaptado de Sociedade Martins Sarmiento, 2009)



Guimarães atual (vista parcial, adaptado de www.earth.google.com)



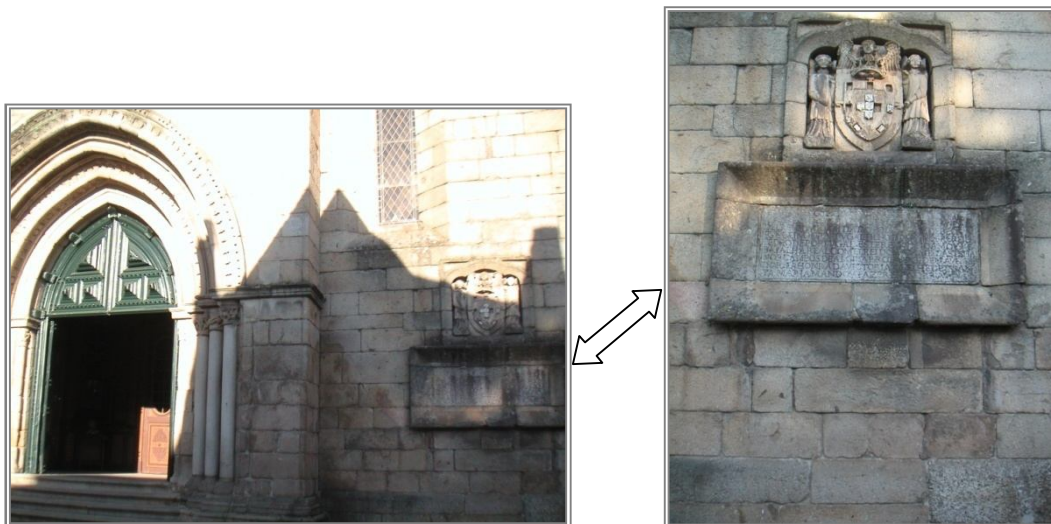
Área onde se realiza o percurso

1 a 5 – Pontos de paragem no percurso

Agora que já 'te situaste', podemos começar o nosso percurso...

Procura responder às questões o melhor que souberes, seguindo o que tu pensas.

1. Junto à porta principal da igreja de Nossa Senhora da Oliveira, observa a lápide relativa à sua construção, que se encontra fixada na parede.



Será que consegues ler o texto? Podemos tentar ler em conjunto!

- 1.1. O que podes saber a partir do que observas?

- 1.2. Qual a sua importância para:

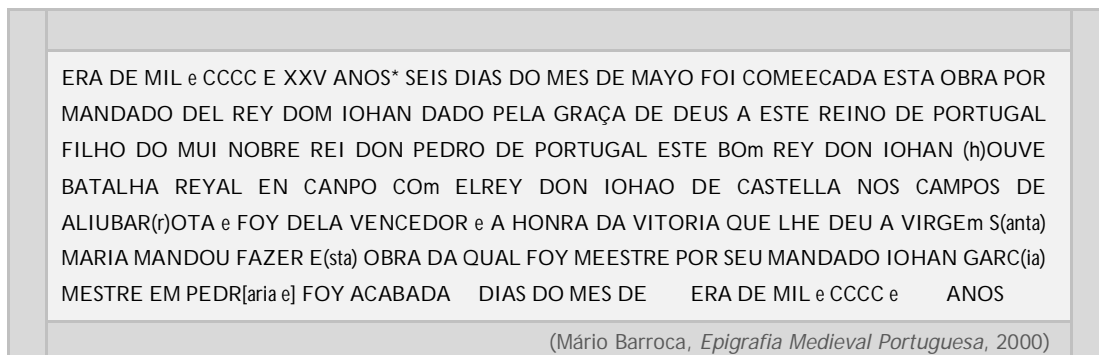
- a) aqueles que o construíram?
b) hoje compreendermos a época em que foi construído?

a)

b)

- 1.3. Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local?
Quais?

2. No interior do Museu de Alberto Sampaio, dirige-te à “Sala de Aljubarrota” e procura a lápide original. Observa-a e ...
Se tens dificuldade em decifrar o texto, dou-te uma ajuda.



*1425 – refere-se à data segundo a Era de César (para calcular a Era Cristã, é necessário subtrair 38 anos, correspondendo a 1387).

- 2.1 Compara este objecto com o que observaste anteriormente.

Agora, mesmo ao lado, observa o ‘loudel’, que se encontra em exposição numa vitrina. Trata-se de uma peça de vestuário militar que teria sido usada pelo rei D. João I na batalha de Aljubarrota, no dia 14 de Agosto de 1385. Servia para proteger o corpo da dureza da armadura e dos golpes dos inimigos.

- 2.2. O que podes saber a partir do que observas?

- 2.3. Qual a sua importância para:

- a) aqueles que o usaram?
b) hoje compreendermos a época em que foi usado?

a)

b)

- 2.4. Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local?
Quais?

3. Na Rua da Rainha D. Maria II, pára junto à capela e observa o edifício a ela ligado, seguindo pela viela de S. Crispim.

A Rua da Rainha já foi constituída por duas ruas contínuas, a Rua Sapateira e a Rua dos Mercadores – na Idade Média, os topónimos estavam muitas vezes associados às profissões ou mesteres que aí predominavam.

Junto à capela do Anjo da Guarda, S. Crispim e S. Crispiniano, o albergue (casa de recolhimento e hospital para pobres e peregrinos), foi fundado em 1315 pelos mestres sapateiros Pero Bahião e João Bahião.

S. Crispim e S. Crispiniano são os padroeiros dos sapateiros, mas estes também procuraram a protecção de Santa Maria, pois há referências documentais, pelo menos desde 1269, à Confraria de Santa Maria dos Sapateiros, que reunia no claustro da Colegiada de N^a Sra. da Oliveira

Inspirado em A. L. Carvalho, "Os Mesteres na Antiguidade de Guimarães". *Revista de Guimarães*, (1-3), 1938, pp. 64-81.

3.1. A partir do que observaste, consideras que a função do edifício terá sido sempre a mesma? Justifica.

3.2. Qual a sua importância para:

a) aqueles que o construíram?

b) hoje compreendermos a época em que foi construído?

a)

b)

3.3. Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?

4. Agora, segue pela estreita Rua do Retiro até à Rua de Egas Moniz, outrora designada *Rua Nova do Muro*.

Observa a casa com o símbolo "Europa Nostra" e compara-a com o edifício que observaste anteriormente.

5. Vamos agora para a antiga área extramuros, isto é, fora da antiga muralha. Desce as “Escadinhas” e atravessa a Alameda de S. Dâmaso, seguindo, depois, pelo Largo do Trovador e Rua de Couros. Junto à Pousada de Juventude, observa o conjunto de antigos tanques de curtumes.

Sabe-se da existência de curtumes em Guimarães desde o século XII. Em 1315, quando dois mestres sapateiros, Pero Bahião e João Bahião fundaram a capela do Anjo da Guarda, S. Crispim e S. Crispiniano, associaram-lhe um “pelame” (cavidades onde se curtiavam as peles) com “sete pias de pedra”, na Rua de Couros, junto do ribeiro do mesmo nome. Esta actividade perdurou até ao século XX.

Inspirado em A. L. Carvalho, “Os Mesteres na Antiguidade de Guimarães”. *Revista de Guimarães*, (1-3), 1938, pp. 64-81.



Trabalhadores dos curtumes da ‘Zona de Couros’, 1º quartel do séc. XX.
Arquivo da MURALHA - Associação de Guimarães para a Defesa do Património

- 5.1. A partir do que observaste, consideras que a função deste local terá sido sempre a mesma? Justifica.

- 5.2. Qual a sua importância para:

- a) aqueles que o construíram/usaram?
b) hoje compreendermos a época em que foi construído/usado?

a)

b)

- 5.3. Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?

6. Terminado o percurso, peço que respondas a uma questão final:

Tendo em conta o que pensas sobre a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, que aspectos dessa história terão influenciado a vida dos seus habitantes no presente?

Muito obrigada pela tua participação!

Apêndice 5 - Instrumento aplicado aos professores no Estudo Principal: Questionário prévio

Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário destina-se a uma pesquisa sobre História e Património que está a ser realizada na Universidade do Minho, no âmbito de uma investigação de Doutoramento.

No Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências. Essenciais (2001), afirma-se:

A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam: a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; [...] (p. 15).

O aluno competente em História no ensino básico – 3º ciclo: [...] Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial (p. 90).

Ao longo da educação básica todos os alunos devem ter oportunidade de experimentar actividades que impliquem [...] O recurso orientado a bibliotecas e museus (eventualmente a arquivos) [...]; O contacto/estudo directo com o património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitectónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados (p. 91).

ERA DE MIL e CCCC E XXV ANOS* SEIS DIAS DO MES DE MAYO FOI COMEECADA ESTA OBRA POR MANDADO DEL REY DOM IOHAN DADO PELA GRAÇA DE DEUS A ESTE REINO DE PORTUGAL FILHO DO MUI NOBRE REI DON PEDRO DE PORTUGAL ESTE BOM REY DON IOHAN (h)OUVE BATALHA REYAL EN CANPO COM ELREY DON IOHAO DE CASTELLA NOS CAMPOS DE ALIUBAR(r)OTA e FOY DELA VENCEDOR e A HONRA DA VITORIA QUE LHE DEU A VIRGEm S(anta) MARIA MANDOU FAZER E(sta) OBRA DA QUAL FOY MEESTRE POR SEU MANDADO IOHAN GARC(ia) MESTRE EM PEDR[aria e] FOY ACABADA DIAS DO MES DE ERA DE MIL e CCCC e ANOS

(Mário Barroca, *Epigrafia Medieval Portuguesa*, 2000)



* 1425 refere-se à data segundo a Era de César - 1387 da Era Cristã.

Lápide da igreja da Sra. da Oliveira



Tanques de curtumes na 'Zona de Couros'



Sabe-se da existência de curtumes em Guimarães desde o século XII. Em 1315, quando dois mestres sapateiros, Pero Bahião e João Bahião fundaram a capela do Anjo da Guarda, S. Crispim e S. Crispiniano, na rua Sapateira, associaram-lhe um "pelame" (cavidades onde se curtiavam as peles) com "sete pias de pedra", na Rua de Couros, junto ao ribeiro do mesmo nome. Esta actividade perdurou até ao século XX.

Inspirado em A. L. Carvalho, "Os Mesteres na Antiguidade de Guimarães". *Revista de Guimarães* (1-3), 1938, pp. 64-81.

Nome:		
Escola:	Sit. Profissional:	Tempo de Serviço:
Área Residência (Freguesia):	Concelho:	Distrito:

(Será garantido o anonimato)

1. Depois de ler os excertos do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, e perante as fontes históricas/patrimoniais aqui apresentadas, pode referir uma actividade que se poderia realizar em contexto de aula, com alunos de 7º ano, para interpretar locais/objectos nelas representados?

2. O que pensa que os alunos poderiam aprender com essa actividade?

3. De que forma poderá uma actividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Questionário prévio

Professores do Ensino Secundário (História A)

Este questionário destina-se a uma pesquisa sobre História e Património que está a ser realizada na Universidade do Minho, no âmbito de uma investigação de Doutoramento.

Segundo o Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos, Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas (2001/02):

Entende-se o conhecimento histórico como decorrente de uma construção rigorosa, resultante da confrontação de hipóteses com os dados obtidos na pesquisa e na crítica exaustiva de fontes diversificadas [...]. Porém, porque a vertente pedagógica que se adopta decorre de uma opção construtivista, só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objecto de apropriação consciente pelos jovens. É assim que, nas metodologias que se considera indispensável promover, a análise das fontes tem um papel insubstituível (pp. 4-5).

Finalidades [...] Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais (p. 6).

ERA DE MIL e CCCC E XXV ANOS* SEIS DIAS DO MES DE MAYO FOI COMEECADA ESTA OBRA POR MANDADO DEL REY DOM IOHAN DADO PELA GRAÇA DE DEUS A ESTE REINO DE PORTUGAL FILHO DO MUI NOBRE REI DON PEDRO DE PORTUGAL ESTE BOM REY DON IOHAN (h)OUVE BATALHA REYAL EN CANPO COM ELREY DON IOHAO DE CASTELLA NOS CAMPOS DE ALIUBAR(r)OTA e FOY DELA VENCEDOR e A HONRA DA VITORIA QUE LHE DEU A VIRGEm S(anta) MARIA MANDOU FAZER E(sta) OBRA DA QUAL FOY MEESTRE POR SEU MANDADO IOHAN GARC(ia) MESTRE EM PEDR[aria e] FOY ACABADA DIAS DO MES DE ERA DE MIL e CCCC e ANOS

(Mário Barroca, *Epigrafia Medieval Portuguesa*, 2000)



*1425 refere-se à data segundo a Era de César - 1387 da Era Cristã.

Lápide da igreja da Sra. da Oliveira



Tanques de curtumes na 'Zona de Couros'



Sabe-se da existência de curtumes em Guimarães desde o século XII. Em 1315, quando dois mestres sapateiros, Pero Bahião e João Bahião fundaram a capela do Anjo da Guarda, S. Crispim e S. Crispiniano, na rua Sapateira, associaram-lhe um “pelame” (cavidades onde se curtiavam as peles) com “sete pias de pedra”, na Rua de Couros, junto ao ribeiro do mesmo nome. Esta actividade perdurou até ao século XX.

Inspirado em A. L. Carvalho, “Os Mesteres na Antiguidade de Guimarães”. *Revista de Guimarães* (1-3), 1938, pp. 64-81.

Nome:		
Escola:	Sit. Profissional:	Tempo de Serviço:
Área Residência (Freguesia):	Concelho:	Distrito:

(Será garantido o anonimato)

1. Depois de ler os excertos do *Programa de História A*, e perante as fontes históricas/patrimoniais aqui apresentadas, pode referir uma actividade que se poderia realizar em contexto de aula, com alunos de 10º ano, para interpretar os locais/objectos nelas representados?

2. O que pensa que os alunos poderiam aprender com essa actividade?

3. De que forma poderá uma actividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Questionário prévio

Professores do Ensino Secundário (História da Cultura e das Artes)

Este questionário destina-se a uma pesquisa sobre História e Património que está a ser realizada na Universidade do Minho, no âmbito de uma investigação de Doutoramento.

Segundo o Programa de História da Cultura e das Artes (2004) para os 10º, 11º e 12º anos:

Entendeu-se dever potenciar, numa disciplina de História da Cultura integrada no âmbito do estudo das diversas Histórias das Artes, a compreensão dos tempos longos da História — observados no plano cultural, mas também nesses outros, que lhe subjazem, político, económico, social, mental, etc. — perspectivando-os a partir de marcos materiais particularmente representativos da vida social (e, logo, cultural, política, económica, etc.) dos sucessivos tempos históricos em presença, concebidos por forma a que cada um deles projecte o anterior e antecipe o que se lhe segue, por molde a induzir sempre um entendimento dinâmico da construção da história (p. 9).

[...] considera-se imprescindível a vertente prática de contacto com as obras de arte e com a complexa realidade que as envolve — consagrada, no próprio programa, na disseminação de *casos práticos* — e, nesse sentido, recomenda-se vivamente a recorrente saída da sala de aula e da própria escola, a fim de observar, ouvir e reflectir *in loco* (p. 15).

ERA DE MIL e CCCC E XXV ANOS* SEIS DIAS DO MES DE MAYO FOI COMEECADA ESTA OBRA POR MANDADO DEL REY DOM IOHAN DADO PELA GRAÇA DE DEUS A ESTE REINO DE PORTUGAL FILHO DO MUI NOBRE REI DON PEDRO DE PORTUGAL ESTE BOM REY DON IOHAN (h)OUVE BATALHA REYAL EN CANPO COM ELREY DON IOHAO DE CASTELLA NOS CAMPOS DE ALIUBAR(r)OTA e FOY DELA VENCEDOR e A HONRA DA VITORIA QUE LHE DEU A VIRGEm S(anta) MARIA MANDOU FAZER E(sta) OBRA DA QUAL FOY MEESTRE POR SEU MANDADO IOHAN GARC(ia) MESTRE EM PEDR[aria e] FOY ACABADA DIAS DO MES DE ERA DE MIL e CCCC e ANOS

(Mário Barroca, *Epigrafia Medieval Portuguesa*, 2000)



*1425 refere-se à data segundo a Era de César - 1387 da Era Cristã.

Lápide da igreja da Sra. da Oliveira



Tanques de curtumes na 'Zona de Couros'



Sabe-se da existência de curtumes em Guimarães desde o século XII. Em 1315, quando dois mestres sapateiros, Pero Bahião e João Bahião fundaram a capela do Anjo da Guarda, S. Crispim e S. Crispiniano, na rua Sapateira, associaram-lhe um "pelame" (cavidades onde se curtiam as peles) com "sete pias de pedra", na Rua de Couros, junto ao ribeiro do mesmo nome. Esta actividade perdurou até ao século XX.

Inspirado em A. L. Carvalho, "Os Mesteres na Antiguidade de Guimarães". *Revista de Guimarães* (1-3), 1938, pp. 64-81.

Nome:		
Escola:	Sit. Profissional:	Tempo de Serviço:
Área Residência (Freguesia):	Concelho:	Distrito:

(Será garantido o anonimato)

1. Depois de ler os excertos do *Programa de História da Cultura e das Artes*, e perante as fontes históricas/patrimoniais aqui apresentadas, pode referir uma actividade que se poderia realizar em contexto de aula, com alunos de 10º ano, para interpretar os locais/objectos nelas representados?

2. O que pensa que os alunos poderiam aprender com essa actividade?

3. De que forma poderá uma actividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 6 - Instrumento aplicado aos professores no Estudo Principal: Questionário posterior

Este questionário destina-se a uma pesquisa sobre História e Patrimônio que está a ser realizada na Universidade do Minho.

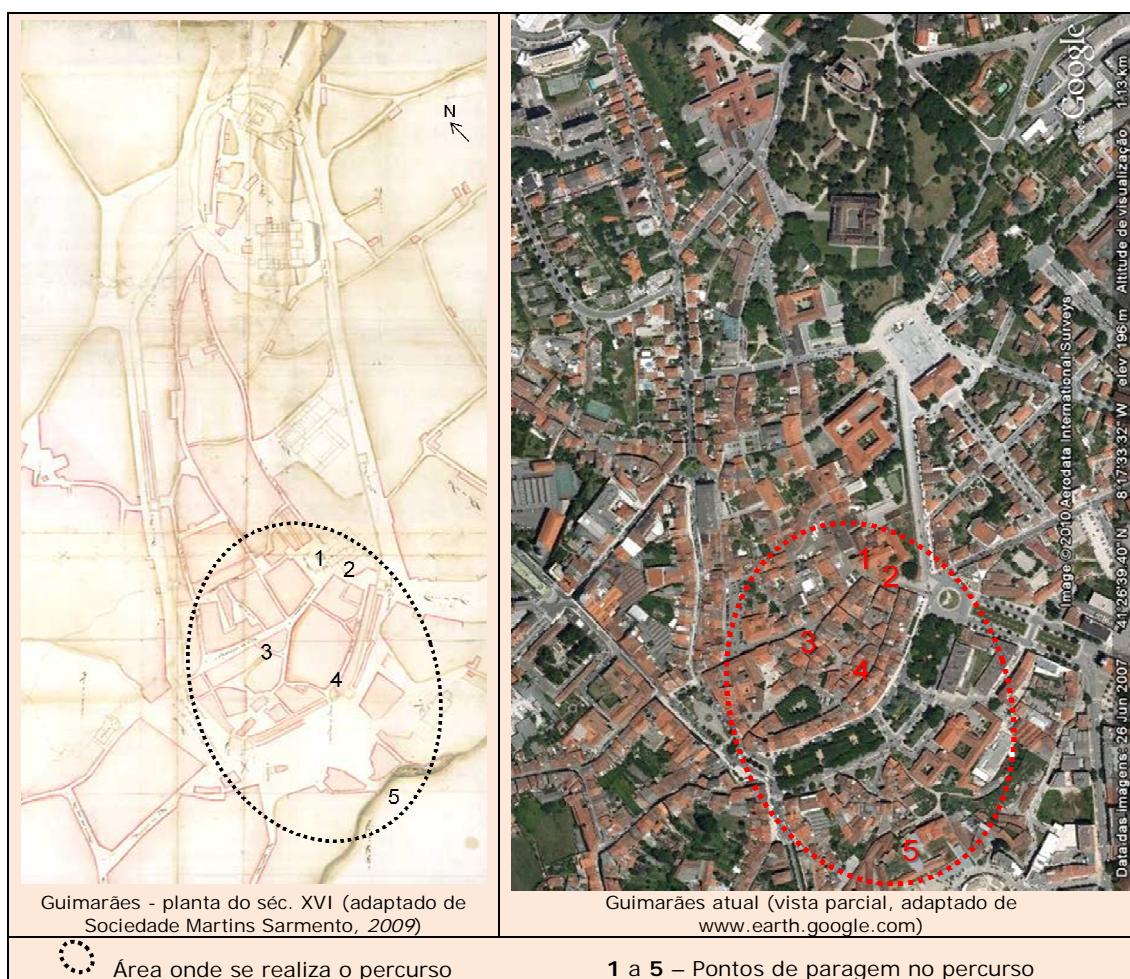
Convido-o(a) a participar nesta actividade – um percurso que se vai descobrindo à medida que os seus alunos respondem às questões.

No final da actividade, solicito que responda também a algumas questões.

A actividade – com a duração de noventa minutos – corresponde a um percurso por alguns locais do Centro Histórico de Guimarães e zona envolvente, durante o qual os seus alunos irão observar e interpretar objectos, edifícios e locais à medida que respondem às questões colocadas num questionário.

Antes de se iniciar o percurso, os alunos observam duas plantas – uma da antiga 'vila de Guimarães' e outra actual – onde é assinalada a área a percorrer.

Guimarães, ontem e hoje



Depois desta introdução – localização espaço-temporal – os alunos iniciam o percurso (sem outra contextualização) começando por responder ao primeiro grupo de perguntas do questionário. Este consta de cinco grupos de questões – correspondentes a cada um dos pontos de paragem do percurso – e de uma última questão de reflexão sobre o conjunto dos espaços, edifícios e objectos observados.

Nome:		
Escola:	Sit. Profissional:	Tempo de Serviço:
Área Residência (Concelho):	Grau Académico:	

(Será garantido o anonimato)

1. Que relação poderá ter, esta actividade, com o currículo da disciplina?

2. O que pensa que os alunos terão aprendido ao longo desta actividade?

3. De que forma poderá uma actividade deste tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do património observado, sobre o contexto económico e social medieval?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 7 – Distribuição das respostas dos alunos participantes no estudo principal

Tabela 16 - Respostas dos alunos de 7º ano (N=40) e de 10º ano (N=47), em percentagem.

QUESTÕES	ANO ESCOLARIDADE	Uso da Evidência							Consciência Histórica										Não / NR
		Uso informação			Inferência				Significância social					Significância pessoal					
		Informação genérica	Informação detalhada	Contextualização	Alternativa	Detalhes concretos	Elementos rel.contexto	Problematização	C. A-histórica	C. Passado fixo	C. Passado simbólico	C. Histórica emergente	C. Histórica	C. A-histórica	C. Passado fixo	C. Passado simbólico	C. Histórica emergente	C. Histórica	
1.1	7º	62,5%	30,0%	7,5%	20,0%	60,0%	20,0%	0,0%											0,0%
	10º	48,9%	36,2%	14,9%	14,9%	68,1%	17,0%	0,0%											0,0%
1.2	7º				12,5%	62,5%	20,0%	0,0%	12,5%	42,5%	30,0%	5,0%	5,0%	22,5%	40,0%	5,0%	25,0%	0,0%	7,5%
	10º				12,8%	51,1%	34,0%	2,1%	0,0%	29,8%	59,6%	4,3%	6,4%	4,3%	51,1%	17,0%	14,9%	10,6%	0,0%
1.3	7º	47,5%	22,5%	5,0%	5,0%	55,0%	10,0%	5,0%											25,0%
	10º	12,8%	8,5%	4,3%	2,1%	12,8%	6,4%	4,3%											74,5%
2.1	7º	82,5%	12,5%	5,0%	17,5%	62,5%	20,0%	0,0%	22,5%	62,5%	5,0%	10,0%	0,0%	10,0%	70,0%	5,0%	12,5%	2,5%	0,0%
	10º	76,6%	12,8%	10,6%	6,4%	57,4%	36,2%	0,0%	23,4%	55,3%	4,3%	14,9%	2,1%	10,6%	59,6%	10,6%	19,1%	0,0%	0,0%
2.2	7º	55,0%	25,0%	20,0%	5,0%	50,0%	35,0%	10,0%											0,0%
	10º	68,1%	12,8%	19,1%	4,3%	59,6%	31,9%	4,3%											0,0%
2.3	7º				2,5%	67,5%	27,5%	0,0%	7,5%	77,5%	7,5%	5,0%	0,0%	7,5%	52,5%	10,0%	17,5%	0,0%	12,5%
	10º				4,3%	55,3%	38,3%	2,1%	0,0%	70,2%	10,6%	12,8%	6,4%	4,3%	44,7%	6,4%	40,4%	2,1%	2,1%
2.4	7º	37,5%	22,5%	12,5%	2,5%	40,0%	15,0%	15,0%											27,5%
	10º	21,3%	12,8%	14,9%	0,0%	12,8%	34,0%	2,1%											51,1%
3.1	7º	67,5%	17,5%	15,0%	22,5%	65,0%	12,5%	0,0%											0,0%
	10º	44,7%	31,9%	19,1%	22,5%	60,0%	30,0%	0,0%											5,0%
3.2	7º								7,5%	80,0%	5,0%	0,0%	0,0%	17,5%	47,5%	0,0%	17,5%	0,0%	17,5%
	10º								4,3%	76,6%	2,1%	12,8%	2,1%	8,5%	48,9%	4,3%	23,4%	0,0%	14,9%
3.3	7º	45,0%	17,5%	15,0%	2,5%	50,0%	25,0%	0,0%											22,5%
	10º	17,0%	6,4%	8,5%	0,0%	19,1%	10,6%	2,1%											68,1%
4	7º	72,5%	15,0%	10,0%	12,5%	65,0%	15,0%	5,0%	15,0%	55,0%	10,0%	12,5%	0,0%	20,0%	57,5%	20,0%	0,0%	0,0%	2,5%
	10º	63,8%	25,5%	8,5%	6,4%	61,7%	29,8%	0,0%	21,3%	42,6%	10,6%	23,4%	0,0%	4,3%	76,6%	6,4%	10,6%	0,0%	2,1%
5.1	7º	65,0%	27,5%	7,5%	32,5%	35,0%	27,5%	5,0%											0,0%
	10º	59,6%	19,1%	21,3%	23,4%	40,4%	34,0%	2,1%											0,0%
5.2	7º								20,0%	60,0%	2,5%	5,0%	2,5%	10,0%	42,5%	0,0%	15,0%	0,0%	32,5%
	10º								4,3%	78,7%	2,1%	12,8%	2,1%	2,1%	36,2%	6,4%	25,5%	4,3%	25,5%
5.3	7º	37,5%	17,5%	5,0%	5,0%	45,0%	7,5%	2,5%											40,0%
	10º	17,0%	19,1%	4,3%	2,1%	23,4%	10,6%	4,3%											59,6%
6	7º				15,0%	35,0%	40,0%	2,5%	12,5%	35,0%	2,5%	42,5%	0,0%	10,0%	30,0%	25,0%	27,5%	0,0%	7,5%
	10º				10,6%	25,5%	61,7%	2,1%	0,0%	14,9%	34,0%	34,0%	12,8%	4,3%	19,1%	34,0%	34,0%	8,5%	0,0%

Tabela 17 - Frequência de respostas dos alunos de 7º ano (N=40) e de 10º ano (História A - N=27; HCA - N=20).

QUESTÕES	ANO ESCOLARIDADE	Uso da Evidência							Consciência Histórica										Não / NR
		Uso informação			Inferência				Significância social					Significância pessoal					
		Informação genérica	Informação detalhada	Contextualização	Alternativa	Detalhes concretos	Elementos rel.contexto	Problematização	C. A-histórica	C. Passado fixo	C. Passado simbólico	C. Histórica emergente	C. Histórica	C. A-histórica	C. Passado fixo	C. Passado simbólico	C. Histórica emergente	C. Histórica	
1.1	7º	25	12	3	8	24	8	0											0
	10ºHA	18	8	1	5	19	3	0											0
	10ºHCA	5	9	6	2	13	5	0											0
1.2	7º				6	25	8	0	5	17	12	2	2	9	16	2	10	0	3
	10ºHA				3	14	9	1	0	5	18	2	2	1	14	3	5	4	0
	10ºHCA				3	10	7	0	0	9	10	0	1	1	10	5	2	1	0
1.3	7º	19	9	2	2	22	4	2											10
	10ºHA	4	2	1	0	3	2	2											20
	10ºHCA	2	2	1	1	3	1	0											15
2.1	7º	33	5	2	7	25	8	0	9	25	2	4	0	4	28	2	5	1	0
	10ºHA	21	4	2	3	17	7	0	7	18	0	2	0	4	15	4	4	0	0
	10ºHCA	15	2	3	0	10	10	0	4	8	2	5	1	1	13	1	5	0	0
2.2	7º	22	10	8	2	20	14	4											0
	10ºHA	20	4	3	0	18	9	0											0
	10ºHCA	12	2	6	2	10	6	2											0
2.3	7º				1	27	11	0	3	31	3	2	0	3	21	4	7	0	5
	10ºHA				1	16	9	1	0	19	2	5	1	1	14	1	10	0	1
	10ºHCA				1	10	9	0	0	14	3	1	2	1	7	2	9	1	0
2.4	7º	15	9	5	1	16	6	6											11
	10ºHA	2	3	6	0	1	9	1											16
	10ºHCA	8	3	1	0	5	7	0											8
3.1	7º	27	7	6	9	26	5	0											0
	10ºHA	14	4	7	6	12	7	0											2
	10ºHCA	7	11	2	3	12	5	0											0
3.2	7º								3	32	2	0	0	7	19	0	7	0	7
	10ºHA								2	20	0	4	1	2	14	1	6	0	4
	10ºHCA								0	16	1	2	0	2	9	1	5	0	3
3.3	7º	18	7	6	1	20	10	0											9
	10ºHA	4	2	2	0	5	2	1											19
	10ºHCA	4	1	2	0	4	3	0											13
4	7º	29	6	4	5	26	6	2	6	22	4	5	0	8	23	8	0	0	1
	10ºHA	18	7	1	3	16	7	0	6	11	4	5	0	2	21	2	1	0	1
	10ºHCA	12	5	3	0	13	7	0	4	9	1	6	0	0	15	1	4	0	0
5.1	7º	26	11	3	13	14	11	2											0
	10ºHA	18	6	3	8	12	7	0											0
	10ºHCA	10	3	7	3	7	9	1											0
5.2	7º								8	24	1	2	1	4	17	0	6	0	13
	10ºHA								1	21	0	4	1	0	11	1	7	1	7
	10ºHCA								1	16	1	2	0	1	6	2	5	1	5
5.3	7º	15	7	2	2	18	3	1											16
	10ºHA	3	3	2	1	2	3	2											19
	10ºHCA	5	6	0	0	9	2	0											9
6	7º				6	14	16	1	5	14	1	17	0	4	12	10	11	0	3
	10ºHA				2	6	18	1	2	3	7	10	5	2	5	7	11	2	0
	10ºHCA				3	6	11	0	0	4	9	6	1	0	4	9	5	2	0